

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un guide d'accompagnement basé
sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages
en techniques de la santé au collégial

par

Manon Lessard

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Décembre 2018

© Manon Lessard, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un guide d'accompagnement basé
sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages
en techniques de la santé au collégial

Manon Lessard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Julie Lyne Leroux	Directrice de recherche
-------------------	-------------------------

Denyse Lemay	Membre externe du jury
--------------	------------------------

Essai accepté le 19 décembre 2018

SOMMAIRE

Les stages des programmes en techniques de la santé au collégial sont exigeants et arborent de multiples particularités pouvant occasionner des défis de supervision considérables. Ils sont toutefois incontournables pour atteindre la diplomation. Une population étudiante naturellement diversifiée y est inscrite pouvant vivre des obstacles à l'apprentissage et difficultés d'adaptation. Lors de la supervision des stages, des intervenantes et des intervenants se retrouvent souvent isolés et sans ressource, confrontés à des problématiques complexes. Ces problématiques découlent en partie de leur besoin de formation spécifique sur les caractéristiques étudiantes; elles résultent également d'un besoin manifeste d'accès à des outils d'accompagnement en supervision de stages. Parallèlement, une attitude enseignante positive et bienveillante favorise un climat de confiance propice à la réussite étudiante.

Considérant les nombreux défis inhérents aux milieux cliniques comparés aux exigences des programmes de formation, comment instaurer un climat de confiance dans un environnement sécuritaire? Comment accompagner des intervenantes et des intervenants dans leur rôle de supervision? La pédagogie de l'inclusion serait-elle aidante? Ces réflexions sur la problématique nous amènent à la question de recherche suivante: comment mettre en œuvre un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion s'adressant à des intervenantes et des intervenants en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial?

Pour concevoir le guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion en stages, l'élaboration du cadre de référence s'appuie sur les fondements de la pédagogie de l'inclusion dans une perspective de la diversité étudiante, ainsi que sur des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive. Finalement, le concept du défi d'adaptation et des concepts portant sur un guide d'accompagnement en stages

dans une perspective inclusive sont inspirés notamment de recherches en éducation et en sciences de la santé.

La recherche développement (Harvey et Loisel, 2009) répondant aux critères d'une approche méthodologique qualitative interprétative a permis d'atteindre les deux objectifs spécifiques: concevoir et valider un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial. Trois expertes et un expert ont réalisé la validation du guide d'accompagnement. La diversité de leur expertise a permis de recueillir des données à partir d'un questionnaire et d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Pour trianguler les données, la chercheuse a consigné des éléments supplémentaires pertinents dans un journal de bord.

Les résultats issus de l'analyse des données démontrent que les informations du guide d'accompagnement sont pertinentes. Les concepts sont généralisables et transférables dans d'autres programmes de formation au collégial. De plus, le guide favorise la compréhension d'une pratique pédagogique inclusive. Les résultats ont mené à une modification du guide d'accompagnement.

L'interprétation des résultats démontre que la supervision de stages dans les milieux cliniques demeure une problématique criante dans un contexte éducatif en changement. Elle soulève l'importance du guide pour l'accompagnement d'intervenantes et d'intervenants en stages. Ils confirment que des ressources humaines et matérielles sont essentielles pour favoriser le développement de pratiques enseignantes dans une perspective inclusive et une approche collaborative.

Des pistes futures émergent des résultats de la recherche, notamment une recherche-action permettrait d'expérimenter le guide d'accompagnement auprès de différents groupes d'intervenantes et d'intervenants. Finalement, une recherche

développement serait envisageable dans la perspective de création de fiches ludiques et d'une plateforme numérique associées au guide d'accompagnement.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	29
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	33
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	33
1.1 Les programmes en techniques de la santé au collégial dans le régime scolaire québécois.....	35
1.1.1 Des programmes collégiaux élaborés selon l'approche par compétences.....	36
1.1.2 Des programmes en techniques de la santé au collégial.....	36
1.1.3 Des programmes en techniques de la santé, le réseau de la santé et le système professionnel québécois.....	37
1.2 Les stages.....	39
1.2.1 La définition du stage.....	39
1.2.2 Les types de stages en techniques de la santé.....	40
1.2.3 Des caractéristiques de la supervision de stages.....	42
1.2.4 Les tâches et compétences lors de la supervision de stages.....	44
1.2.5 Le rôle étudiant en stages.....	44
1.3 La diversité étudiante au collégial.....	45
1.4 Un contexte en changement.....	48
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI.....	48
2.1 Des défis de formation initiale et continue en enseignement et pour la supervision de stages au collégial.....	49
2.2 Des défis auxquels font face des intervenantes et des intervenants lors de la supervision en stages.....	50
2.2.1 Des difficultés liées à la responsabilité qu'incombe la supervision clinique.....	51
2.2.2 Des difficultés liées à l'évaluation en contexte de stages.....	51
2.2.3 Des difficultés liées à la relation d'aide et à la résolution de conflits.....	53
2.2.4 Des défis liés à la réalité de la diversité étudiante en stages.....	54
2.3 Les défis dans un contexte de changement.....	58

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	60
--	----

DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE63

1. LA PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION DANS UNE PERSPECTIVE DE LA DIVERSITÉ ÉTUDIANTE	63
1.1 Le concept de l'inclusion scolaire.....	64
1.1.1 L'intégration scolaire	64
1.1.2 L'inclusion scolaire.....	65
1.1.3 L'accessibilité à l'éducation.....	67
1.1.4 Les besoins de l'être humain en contexte professionnel.....	71
1.1.5 L'autodétermination.....	71
1.1.6 Les mesures d'accommodement au collégial.....	74
1.1.7 La définition de la pédagogie de l'inclusion	76
1.2 Le modèle de la conception universelle de l'apprentissage.....	77
1.2.1 La définition de la conception universelle de l'apprentissage	78
1.2.2 Le modèle de la conception universelle de l'apprentissage	78
2. DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE	82
2.1 L'attitude enseignante dans une perspective inclusive	83
2.2 Les perspectives de l'enseignement à l'origine d'une modulation de l'engagement étudiant.....	87
2.3 Les phases de l'enseignement dans une perspective inclusive	89
2.3.1 La planification de l'enseignement dans une perspective inclusive	89
2.3.2 L'intervention pédagogique dans une perspective inclusive.....	93
2.4 L'évaluation dans une perspective inclusive	100
3. LA CONCEPTION D'UN GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT EN STAGES DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE	102
3.1 Le concept de l'accompagnement réflexif.....	102
3.1.1 Des définitions de l'accompagnement	102
3.1.2 Une pratique réflexive pour un changement de paradigme	105
3.2 Un guide d'accompagnement.....	107
3.3 Un guide d'accompagnement dans un contexte de supervision clinique..	111

3.3.1	L'approche collaborative dans l'implantation d'une intervention pédagogique dans une perspective inclusive en contexte de stages	114
3.3.2	L'approche collaborative interprofessionnelle	115
3.4	La synthèse d'un guide d'accompagnement dans une perspective pédagogique inclusive en stages	118
4.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	119
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE		121
1.	LE TYPE D'ESSAI, LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT	121
2.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	122
2.1	La première phase: l'origine de la recherche.....	125
2.2	La deuxième phase: le référentiel	125
2.3	La troisième phase: la méthodologie	127
2.3.1	La posture et l'épistémologie.....	127
2.3.2	L'analyse de la demande	128
2.3.3	Le cahier de charge	129
2.4	La quatrième phase: l'opérationnalisation.....	130
2.4.1	L'échéancier de l'opérationnalisation.....	130
2.4.2	La conception et la réalisation du guide d'accompagnement	131
2.4.3	La validation du guide d'accompagnement	132
2.5	Les considérations éthiques	140
2.6	La cinquième phase: les résultats	143
3.	LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ.....	145
QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		149
1.	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE PAR THÈMES	150
1.1	La présentation générale du guide	150
1.1.1	La pertinence des informations.....	150
1.1.2	La clarté des informations	151
1.1.3	La quantité d'information	152

1.2	Les éléments conceptuels.....	153
1.2.1	La conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion.....	153
1.2.2	Le contexte de stages et ses enjeux dans les techniques de la santé	155
1.2.3	Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive.....	157
1.2.4	Les ressources et Annexes	161
1.3	Les fiches réflexives.....	162
1.3.1	La pertinence des informations	162
1.3.2	La clarté des informations.....	163
1.3.3	La quantité d'information	164
1.4	L'appréciation générale du guide.....	165
1.4.1	L'appréciation de la logique et de la cohérence de la présentation du guide	166
1.4.2	L'appréciation de la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives au regard du rôle d'accompagnement.....	169
1.4.3	L'appréciation de l'intérêt que suscite ce guide pour stimuler l'adoption de pratiques pédagogiques de l'inclusion	170
2.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	172
2.1	Des remarques favorables	172
2.2	Des modifications apportées	173
3.	L'INTERPRÉTATION	175
3.1	Le guide d'accompagnement: répondre à un besoin.....	175
3.2	Le contenu, la clarté et la structure du guide d'accompagnement.....	176
3.3	L'inclusion: encore une problématique en stages	178
3.4	L'attitude et la posture enseignante	179
3.5	La pédagogie de l'inclusion: une pratique à développer	180
4.	LE GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT: GAPI EN STAGES	182
	CONCLUSION	185
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	189

ANNEXE A - REPRÉSENTATION DES RESSOURCES POUVANT ÊTRE OU DEVENIR PARTIES INTÉGRANTES DE L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES	205
ANNEXE B - STRUCTURE DU SYSTÈME DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX	207
ANNEXE C - LISTE DES PROFESSIONS SELON LE SECTEUR D'ACTIVITÉ	209
ANNEXE D - LISTE DES FACILITATEURS ET DES OBSTACLES LES PLUS IMPORTANTS À LA RÉUSSITE	211
ANNEXE E - MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP	213
ANNEXE F - ADAPTATION DU MODÈLE DES BESOINS HIÉRARCHISÉS DE MASLOW DANS UN CONTEXTE PROFESSIONNEL.....	214
ANNEXE G - LIGNES DIRECTRICES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE (2011, 2018)	215
ANNEXE H - ATTITUDES DU PERSONNEL ENSEIGNANT FACILITANT LE SOUTIEN ET L'ENCADREMENT DE LA «CLIENTÈLE ÉMERGENTE» SELON LA RECHERCHE.....	219
ANNEXE I - ATTITUDES DU PERSONNEL ENSEIGNANT FAISANT OBSTACLE AU SOUTIEN ET À L'ENCADREMENT DE LA «CLIENTÈLE ÉMERGENTE» SELON LA RECHERCHE.....	221
ANNEXE J - SYNTHÈSE DES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT PRUD'HOMME (2015)	223
ANNEXE K - SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES REQUISES EN CONTEXTE DE SUPERVISION DE STAGES PERRY ET CÔTÉ (2011)	225
ANNEXE L - CYCLE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN CONTEXTE DE SUPERVISION CLINIQUE	227
ANNEXE M - SYNTHÈSE DES PRINCIPALES DIMENSIONS ET DES COMPOSANTES PERMETTANT DE CONCEVOIR UN GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT	229
ANNEXE N - QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DE LA STRUCTURE ET DU CONTENU	233

ANNEXE O - GABARIT D'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE	245
ANNEXE P - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	247
ANNEXE Q - GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES	255
ANNEXE R - GAPI EN STAGES: GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT BASÉ SUR UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION POUR DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS EN STAGES EN TECHNIQUES DE LA SANTÉ AU COLLÉGIAL	257

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Dimensions neurologiques de l'apprentissage et principes de la CUA	80
Tableau 2: Processus de mise en œuvre de la CUA	81
Tableau 3: Synthèse des thèmes abordés dans un guide d'accompagnement	109
Tableau 4: Caractéristiques de la supervision de stages	113
Tableau 5: Phases et échéancier de l'essai selon le modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009)	124
Tableau 6: Échéancier de l'opérationnalisation de l'essai	131

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Modalité pédagogique spécifique à l'enseignement clinique, le modèle de rôle	43
Figure 2:	Processus de construction des représentations sociales chez le personnel enseignant de niveau postsecondaire quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente»	85
Figure 3:	Changement qui découlent de l'adoption de pratiques enseignantes inclusives	91
Figure 4:	Adaptation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) de Fuchs	94
Figure 5:	Le projet: une dynamique de changement, adapté de Vianin (2016)	99
Figure 6:	Les composantes d'un guide d'accompagnement	110
Figure 7:	Représentation des ressources pouvant être ou devenir partie intégrante de l'accompagnement de stagiaires dans une approche collaborative	116
Figure 8:	Intégration du concept de la pratique réflexive dans une approche Inclusive Collaborative Éco systémique (ICÉ).....	117
Figure 9:	La structure du guide d'accompagnement (GAPI en stages)	183

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CAST	Center for Applied Special Technology
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CIQ	Conseil interprofessionnel du Québec
CNFS	Consortium national de formation en santé volet Université d'Ottawa
COU	<i>Council of Ontario University</i>
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉESH	Étudiante ou étudiant en situation de handicap
GAPI	Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion
ICÉ	Approche Inclusive Collaborative Éco systémique
MDH-PPH	Modèle du développement humain et du processus de production de handicap
OPP	Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
OPQ	Office des professions du Québec
OQLF	Office québécoise de la langue française
RAI	Réponse à l'intervention
SH	Situation de handicap

TIC Technologies de l'information et de la communication

REMERCIEMENTS

Mes premiers et plus sincères remerciements s'adressent à Mme Julie Lyne Leroux qui a accepté de diriger ce travail de maîtrise. Son soutien et sa rigueur s'associent à sa sensibilité et en font une personne d'exception. Sans elle, ce projet n'aurait pas vu le jour. Sincères remerciements à Odette Raymond et Neerusha Baurhoo qui m'ont accompagnée dans mes débuts.

Je témoigne ma plus grande gratitude aux juges qui ont participé à la recherche et qui ont validé le Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial (GAPI en stages). À Nathalie Martin ma proche collaboratrice et conceptrice graphique de GAPI en stages, à Sonia Brisson qui m'a soutenue dans le processus de création.

Je désire remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans mon cheminement dans le programme de Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA, en particulier Denyse Lemay et Raymonde Gosselin. Merci à tous mes collègues du Collège Ahuntsic. Particulièrement par ordre alphabétique: Carl Aubut, Manon Brière, Diane Morin et Lisa Tremblay. À votre façon, vous avez su m'encourager et me permettre de croire que toute cette aventure était possible. À Christophe Gavant et Sonia Brochu pour votre inconditionnelle amitié, authenticité et clairvoyance, sachez que je vous porte dans mon cœur.

Une immense reconnaissance à mon tendre et cher amoureux, complice de vie, Luc, qui a supporté mon insécurité, mes humeurs, mes absences physiques et psychologiques et qui a encouragé ce projet envers et contre tout. C'est tellement plus facile à deux!

De grands mercis à mes chers enfants. Vous êtes mon inspiration, mes modèles de persévérance et de détermination. Au fil des années, vous m'avez donné des raisons de croire en la force de la différence et en la beauté de la diversité. Anne-Sophie, tu m'as défiée à travers nos échanges si intéressants sur la psychologie et la méthodologie. Ces réflexions ont piqué ma curiosité et m'ont permis d'approfondir mes réflexions. Mathieu, ton incompréhension au regard de mon entêtement à terminer ce processus m'a poussée à en comprendre les vraies motivations et à développer mon autodétermination. Gabrielle, tu es mon aidante naturelle et un soutien affectif et humain incroyable. Ta présence m'a inspiré douceur et empathie. Sans le savoir, vous êtes les auteurs de ma conception universelle. Je pense également à mes tendres beaux-enfants, si importants pour moi, Sandrine et Benjamin.

Finalement, je salue ces êtres dont la clairvoyance et les mots ont teinté ma vision du monde. Ils ont empreint ma pratique enseignante d'ouverture et de réflexivité, modulant ainsi ma relation à l'éducation!

«L'éducation est notre arme la plus puissante pour changer le monde»

Nelson Mandela

*«Je n'enseigne rien à mes élèves;
j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre»*

Albert Einstein

«Il faut que le désir d'apprendre soit plus grand que la peur de se tromper»

Louise Barbeau

Je dédie cet essai à mon cher et tendre *Papa*,
conseiller pédagogique, mentor de vie,
vivant avec la maladie d'Alzheimer.
Je t'offre ces mots, pour ne jamais oublier!

INTRODUCTION

Les réformes des dernières décennies dans le domaine de l'éducation et les choix sociopolitiques du Québec ont eu comme conséquence d'accroître la diversité étudiante dans les programmes en techniques de la santé au collégial. Ces programmes prévoient des stages en milieu clinique. Bien qu'elle soit incontournable, cette étape peut poser un défi de taille pour certains stagiaires qui doivent répondre aux attentes élevées des programmes de formation, des milieux cliniques et de la population desservie. Ce contexte peut engendrer des défis d'adaptation et obstacles à l'apprentissage. Conséquemment, le cheminement scolaire peut s'en trouver perturbé, allant jusqu'à compromettre la réussite du stage.

Des intervenantes et des intervenants en stages se sentent souvent isolés devant la tâche complexe de supervision clinique (Gosselin, 2010; Loslier, 2015; Paradis, 2015). D'un côté se manifeste la volonté de répondre au rôle éducatif à l'intégration professionnelle et sociale harmonieuse des stagiaires; de l'autre côté, il y a un devoir d'évaluer les compétences tout en assurant des soins sécuritaires et de qualité à la population desservie (Ménard et Gosselin, 2015). Le fait qu'il existe peu d'objets d'accompagnement et que les pratiques enseignantes soient en changement suscite des besoins de formations spécifiques en supervision de stages.

Cette recherche provient donc de la problématique complexe vécue par des intervenantes et des intervenants lors de la supervision d'une diversité étudiante en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial. Cet essai se subdivise en quatre chapitres suivis d'une conclusion.

Le premier chapitre décrit le contexte de réalisation de l'essai portant sur la problématique qui a inspiré cette recherche. Au cœur des défis exposés dans un contexte éducatif en changement et où la présence étudiante est naturellement

diversifiée, nous constatons des besoins de formation initiale et continue manifestés par des intervenantes et des intervenants lors de la supervision de stages, de l'évaluation en stages, de la résolution de conflits et face à la diversité étudiante. De la problématique émerge la question de l'essai: comment mettre en œuvre un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion s'adressant à des intervenantes et des intervenants en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial?

Le deuxième chapitre définit le cadre de référence. De la recension d'écrits sont dégagés les principaux concepts de l'essai, soutenus par plusieurs recherches. Tout d'abord, il est question de la pédagogie de l'inclusion dans une perspective de la diversité étudiante, du défi d'adaptation et de pratiques enseignantes dans une perspective inclusive. Il est également question de la conception d'un guide d'accompagnement en stages dans une perspective inclusive. Ce chapitre se termine par la formulation des deux objectifs spécifiques de l'essai, soit la conception et ensuite la validation d'un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial.

Le troisième chapitre précise le cadre méthodologique de cette recherche développement qui vise à répondre aux objectifs spécifiques. Nous exposons le déroulement de la recherche qui respecte les phases du modèle de Harvey et Loiselle (2009). Les différentes phases traitent de l'origine de la recherche, du référentiel, de la méthodologie, de l'opérationnalisation et des résultats. Précisons que la phase de la méthodologie détaille plusieurs éléments dont l'approche méthodologique et la posture épistémologique, le choix des participantes et des participants, les techniques et instruments de collecte de données et les considérations éthiques. Pour terminer ce chapitre, il est question des moyens respectés qui permettent d'assurer la rigueur et la scientificité.

Dans le but de mettre en évidence les principes qui découlent de cette «expérience de développement» (Harvey et Loiselle, 2009, p. 110), le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse des données qui proviennent de la validation des trois sections du guide d'accompagnement. Dans l'analyse, les résultats se déclinent en quatre thèmes: la présentation générale du guide; les éléments conceptuels du guide; les fiches réflexives; l'appréciation générale du guide d'accompagnement. La synthèse des résultats permet de mettre en évidence les remarques favorables et les modifications réalisées dans le guide d'accompagnement. L'interprétation des résultats confirme la pertinence du guide d'accompagnement. Elle encourage également le fait que la supervision de stages dans une perspective inclusive passe par des changements dans les pratiques enseignantes et une analyse réflexive orientée sur ces changements.

Enfin, la conclusion se veut une synthèse de l'ensemble des grandes étapes de recherche. Elle expose les faits saillants, les limites de l'essai, entre autres l'absence de mise à l'essai. Des retombées escomptées sont précisées, ainsi que des pistes futures de recherches, soit une recherche-action permettant l'expérimentation et l'adaptation du guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial (GAPI en stages) ainsi qu'une recherche développement visant la création de fiches ludiques et d'une plateforme numérique.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre s'intéresse aux défis que représente la supervision de stages en techniques de la santé. Pour ce faire, nous exposons le contexte duquel provient la problématique ainsi que des difficultés liées à la supervision des stages au regard de la diversité étudiante. Finalement, nous précisons la question générale de l'essai.

1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Afin de bien comprendre le contexte de l'essai et ce à quoi des intervenantes et des intervenants en stages sont confrontés, la première section traite des programmes en techniques de la santé¹ au collégial² dans le régime scolaire québécois. Par la suite, nous abordons le thème des stages. Finalement, il est question de la diversité étudiante en stages et du contexte éducatif en changement.

Tout au long de cet essai, nous faisons référence à différents groupes de personnes ayant un rôle lors de la supervision de stagiaires (Ménard et Gosselin, 2015). Dans les prochains paragraphes, nous décrivons les différents groupes de personnes ciblés dans cet essai: les personnes à l'embauche du milieu scolaire, les personnes issues du milieu clinique, les professionnelles et les professionnels de la santé, les partenaires du système de santé, les autres stagiaires, les groupes de pairs aidants originaires du milieu scolaire ou clinique et les différentes ressources professionnelles scolaires.

¹ Programmes en techniques de la santé règlementés par un ordre professionnel.

² L'ordre d'enseignement collégial au Québec, également nommé collège d'enseignement général et professionnel (cégep), fait suite à l'enseignement secondaire général (Leroux, 2010).

Le premier est composé de personnes à l'embauche du milieu scolaire³. Dans la littérature, différentes appellations les désignent: responsable de stages, professeure et professeur clinique, enseignante et enseignant clinique, maître de stages, etc. Elles sont désignées dans cet essai sous l'appellation d'intervenante et d'intervenant du milieu scolaire.

Le deuxième groupe comprend des personnes issues du milieu clinique⁴. Elles sont libérées de leurs tâches techniques de manière temporaire ou permanente pour assumer la supervision des stages en tout ou en partie. Plusieurs expressions les désignent comme monitrice et moniteur clinique, institutrice et instituteur clinique, formatrice et formateur terrain, etc. Elles sont désignées dans cet essai sous l'appellation d'intervenante et d'intervenant du milieu clinique.

Le troisième groupe comprend des professionnelles et des professionnels⁵ de la santé provenant du même programme d'études que les stagiaires qui œuvrent dans le milieu clinique.

Le quatrième groupe fait référence aux partenaires du système de santé⁶. Il est composé de personnes qui côtoient les stagiaires de manière aléatoire dans un rapport professionnel.

Le cinquième groupe fait référence aux autres stagiaires qui effectuent le même stage, dans le même établissement ou non. Il fait également référence aux groupes de pairs aidants originaires du milieu scolaire ou clinique.

³ Milieu scolaire: institution collégiale qui dispense la formation théorique ou laboratoire.

⁴ Milieu clinique: qui reçoit des stagiaires (hôpital universitaire ou affilié, hôpital régional ou clinique médicale privée).

⁵ Professionnelle ou professionnel ou membre d'un ordre: «toute personne qui est titulaire d'un permis délivré par un ordre et qui est inscrite au tableau de ce dernier» (Gouvernement du Québec, 2016a, n.p.).

⁶ Partenaires du système de santé: «ressources institutionnelles, médecins omnipraticiens et spécialistes, services préhospitaliers d'urgences» (Gouvernement du Québec, 2016b, p. 9-10).

Les ressources professionnelles scolaires sont celles qui offrent du soutien et de l'accompagnement aux intervenantes, aux intervenants ainsi qu'aux stagiaires. On y retrouve des psychologues, des aides pédagogiques individuelles, du personnel en orientation, du personnel des centres d'aide, etc.

Le dernier groupe comprend le personnel enseignant du programme de formation, les responsables de la coordination des stages et de la coordination départementale ainsi que les directions des collèges. L'une des fonctions des coordinations, en particulier des stages, est de soutenir les intervenantes et les intervenants en proposant des formations.

Cet essai s'adresse à l'ensemble des groupes (annexe A: Représentation des ressources pouvant être ou devenir parties intégrantes de l'accompagnement de stagiaires). Toutefois, les groupes un et deux, soit les intervenantes et les intervenants en milieu scolaire et clinique sont davantage ciblés, puisqu'ils exercent le rôle de supervision clinique⁷ auprès de la population desservie⁸. Dans cet essai, ces deux groupes sont désignés sous l'appellation unique d'intervenante et d'intervenant avec la mention de la provenance du milieu scolaire ou clinique au besoin.

1.1 Les programmes en techniques de la santé au collégial dans le régime scolaire québécois

Afin de démontrer le contexte exigeant dans lequel œuvrent des intervenantes et des intervenants lors de la supervision de stages, cette section traite de programmes collégiaux élaborés selon l'approche par compétences. Par la suite, le contexte des programmes en techniques de la santé au collégial est abordé. Puis, il est question du

⁷ Supervision clinique: «L'accompagnement et la rétroaction donnée pour un stagiaire quant à son développement personnel, professionnel et éducationnel, dans le cadre de soins donnés à des patients» (Ménard et Gosselin, 2015, p. 583).

⁸ Population desservie: personne ayant recours aux services de professionnelles et professionnels de la santé en milieu clinique (Loslier, 2015). Des publications font également référence aux termes: patiente, patient, usagère, usager, clientèle hospitalière, etc.

contexte des programmes en techniques de la santé, le réseau de la santé et le système professionnel québécois.

1.1.1 *Des programmes collégiaux élaborés selon l'approche par compétences*

Les programmes de formation au collégial furent élaborés dans le sillon du renouveau pédagogique des années 90, selon l'approche par compétences (APC) (Gouvernement du Québec, 1993; Leroux, 2010). Dans les programmes en techniques de la santé, la mise en œuvre de l'APC s'est intensifiée au début des années 2000. Cette approche cible deux dimensions. D'une part, l'acquisition de compétences consignées au programme et permettant d'occuper une fonction de travail (Gouvernement du Québec, 2004a; Leroux, 2010); d'autre part, la contribution au développement de la personne en fonction des besoins actuels et prévisibles de la société.

1.1.2 *Des programmes en techniques de la santé au collégial*

Les programmes en techniques de la santé sont élaborés pour répondre aux «orientations du système d'éducation au Québec et respecter les normes et les règles de l'enseignement collégial» (Lussier, 2012, p. 14-15). Ces exigences sont établies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2018a).

Dans un parcours linéaire, les programmes sont composés de six sessions, réparties sur trois ans. Les sessions sont d'une durée de 15 semaines durant lesquelles sont traités des contenus disciplinaires imposants. S'ajoute à cela l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des attitudes professionnelles⁹ (Lussier et Gosselin, 2015). Les critères de performance exigés ne dépendent pas uniquement du développement de compétences disciplinaires (Lussier, 2012), mais également de

⁹ Attitude: «Disposition intérieure de la personne qui se manifeste par des réactions émotives apprises et ressenties selon ses connaissances, ses croyances et ses perceptions» (Lussier et Gosselin, 2015, p. 629).

compétences transversales¹⁰. À titre d'exemples, notons: la capacité à travailler en équipe, la pensée critique, le jugement professionnel, l'autonomie, etc. La technologie est en constante évolution et joue un rôle capital autant dans le quotidien des milieux scolaires que cliniques (logiciels, outils informatiques et équipements médicaux). Ce contexte exige une adaptation étudiante et enseignante rapide occasionnée par la lourdeur de la charge de travail (Pacaud, 2016). Conséquemment, il n'est plus rare de constater des parcours scolaires s'échelonnant sur quatre, voire cinq ans.

Pour répondre aux attentes de plus en plus élevées des réalités du marché de l'emploi, la qualification de la main-d'œuvre à l'entrée à la profession est primordiale dès la formation initiale. En ce sens, plusieurs programmes en techniques de la santé font ou ont récemment fait l'objet d'une réécriture (Fédération des cégeps, 2017; Gouvernement du Québec, 2004b). Ce contexte représente un défi de taille pour les différents groupes d'acteurs qui œuvrent dans les programmes en techniques de la santé.

1.1.3 *Des programmes en techniques de la santé, le réseau de la santé et le système professionnel québécois*

En plus de répondre aux exigences du domaine de l'éducation, la vaste problématique s'inscrit dans le cadre d'un réseau de la santé et d'un système professionnel québécois¹¹.

Le réseau de la santé possède une structure spécifique (Gouvernement du Québec, 2016b) pouvant être soumise à des standards de pratiques dictés par des partenaires nationaux (Agrément Canada, Association médicale canadienne, etc.) et

¹⁰ Compétence transversale: «processus évolutif qui est le résultat d'une construction personnelle qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs du cégep» (Leroux, 2008, p. 5).

¹¹ Système professionnel québécois: «repose sur des principes et des valeurs fondamentales destinés à assurer la protection du public, exprimés par des droits fondamentaux inscrits notamment dans la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*» (CIQ, 2014, n.p.).

provinciaux (ministère de la Santé et des Services sociaux). (annexe B: Structure du système de santé et des services sociaux).

Les programmes en techniques de la santé font également partie du système professionnel québécois régi par le *Conseil interprofessionnel du Québec* (CIQ). Les 46 ordres professionnels qui en font partie ont pour mandat d'exercer une surveillance des compétences de leurs membres dans un contexte réglementé, afin d'assurer la protection de la population desservie (CIQ, 2014). Pour exercer en tant que professionnelle et professionnel de la santé au Québec (annexe C: Liste des professions selon le secteur d'activité), un permis de pratique ainsi que l'inscription à titre de membre sont obligatoires (Gouvernement du Québec, 2016a). Cette structure requiert une reconnaissance formelle à la sortie de la formation initiale, tout comme à l'entrée à la profession d'un ordre professionnel¹² (Ducharme et Montminy, 2015).

Pour avoir accès aux examens d'admission à la profession autorisant la délivrance d'un permis de travail, le diplôme gouvernemental d'études collégiales (DEC) est l'une des quatre voies¹³ d'entrée. Le DEC peut être obtenu dans le cadre d'un programme dispensé par un établissement d'enseignement collégial au Québec, public ou privé. Les examens d'admission pour l'obtention d'un permis d'exercice sont élaborés à partir de documents de référence produits par un ordre professionnel. Ces documents balisent le seuil minimal d'atteinte des compétences à l'entrée à la profession.

Une profession est régie par un code de déontologie qui définit les devoirs et les obligations des professionnelles et des professionnels envers la population desservie

¹² Selon l'Office québécois de la langue française (OQLF) (2012), un ordre professionnel est défini comme un groupement professionnel, ayant une personnalité juridique, auquel sont affiliés les membres de la profession et bénéficiant de prérogatives étatiques tels le pouvoir réglementaire et le pouvoir disciplinaire.

¹³ Voies d'entrées à la profession: diplôme gouvernemental québécois ; reconnaissance d'équivalence d'un diplôme ou de formation ; entente de reconnaissance mutuelle des compétences professionnelles ; permis sur permis (Office des professions du Québec [OPQ], 2016).

et la profession (Desaulniers et Jutras, 2012). Des normes de pratique découlent du code de déontologie (*Ibid.*). Elles balisent la pratique des professionnelles et des professionnels de la santé, des intervenantes et des intervenants ainsi que des stagiaires. Des intervenantes et des intervenants doivent assurer la supervision de stages dans un contexte ayant des standards de pratique élevés (Dorais, 2009; Lavertu, 2013) et une réglementation rigoureuse propre à chaque profession.

En raison de sa structure, les exigences d'admission à la profession sont plurielles et représentent de nombreux défis pour la formation, l'emploi, les ordres professionnels et pour des intervenantes et des intervenants qui doivent composer avec de nombreuses consignes institutionnelles formalisées. À titre d'exemples des règlements, du code de déontologie, du code d'éthique, du code de vie, des règles des milieux cliniques, etc.

1.2 Les stages

Dans une vingtaine de programmes en techniques de la santé, la formule de stages crédités¹⁴ est rendue obligatoire par les ordres professionnels (OPQ, 2012). Ces derniers font l'objet de cet essai. Dans cette section, nous énonçons la définition du terme «stage», nous traitons des types de stages en techniques de la santé, des caractéristiques de la supervision de stages, des tâches et compétences lors de la supervision de stages, puis du rôle étudiant en stages.

1.2.1 La définition du stage

Pour assurer l'arrimage entre les programmes en techniques de la santé et les activités du milieu clinique, au moins un stage est obligatoire (Ménard et Gosselin, 2015; Paradis, 2015). Lussier et Gosselin (2015) définissent ainsi le stage:

¹⁴ Au collégial, il existe des stages crédités et non crédités¹⁴ (OPQ, 2012).

Lieu de formation pratique qui permet aux stagiaires de développer des compétences professionnelles dans des situations qui se rapprochent le plus possible de l'exercice de leur future profession (Fecteau, 2007; Leriche, 2006; Raiche, 2004; Villeneuve et Moreau, 2010) tout en leur offrant l'occasion de connaître leurs forces et leurs faiblesses dans l'action (Fecteau, 2007). (p. 580)

Contrairement aux laboratoires qui s'effectuent dans un environnement scolaire dont les situations sont contrôlées, les stages se démarquent par un environnement authentique à travers lesquels les paramètres ne peuvent pas tous être balisés. Il permet de réactiver les connaissances antérieures tout en intégrant des «éléments tacites et explicites de l'environnement social et fonctionnel» (Chamberland et Hivon, 2005, p. 102) inhérent au milieu clinique. Le stage offre des occasions d'interactions entre les stagiaires, la population desservie et tous les groupes d'acteurs. Cet environnement favorise le développement des attitudes professionnelles relatives aux compétences d'un programme (Gosselin, 2010; Paradis, 2015). Ceci ajoute une contextualisation réelle et un niveau de complexité élevé, permettant d'observer des réactions affectives et émotionnelles (Lussier et Gosselin, 2015) difficilement perçues en laboratoire. De plus, les stages permettent une adaptation à la culture professionnelle québécoise (Loslier, 2015).

Le contexte clinique offre de nouvelles situations réflexives complexes et inattendues. Ces situations sont décodées par les stagiaires selon leurs propres représentations et conceptions, nécessitant une adaptation progressive et continue. C'est pourquoi différents types de stages sont habituellement prévus.

1.2.2 *Les types de stages en techniques de la santé*

Les différents types de stages offrent la possibilité de morceler les apprentissages et assurent la transition entre la formation scolaire et le marché du travail (Loslier, 2015). Leur classification est fonction de leur rôle dans la formation (Matteau, 1987, dans Leclerc, 2015). La typologie des stages est basée sur des

paramètres de durée, de fréquence et de disposition qui varient selon les objectifs du stage (CAPRES, 2016; Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015).

Les programmes en techniques de la santé offrent habituellement plus d'un stage, notamment, un stage d'observation ou d'initiation (Hébert, 1996; Gosselin, 2010; Loslier, 2015) en début de parcours; un stage de formation (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015) ou de sensibilisation (Loslier, 2015), en milieu de parcours; un stage d'intégration, en fin de parcours. Certains programmes offrent une alternance entre des formations en milieu scolaire et des stages en milieu clinique. Dans cet essai, nous ciblons davantage les stages d'intégration puisqu'ils occasionnent un niveau de difficulté plus élevé et de plus grands enjeux pour la réussite.

Le stage d'intégration (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Paradis, 2015) ou de prise en charge (Loslier, 2015) est réalisé en fin de parcours, près du seuil d'entrée à la profession. Souvent le plus long et parfois le seul (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015), sa durée peut varier de quelques semaines à quelques mois, suivant des horaires variables d'une organisation à l'autre. Pour Paradis (2015), il s'agit de mettre en œuvre les compétences développées dans le programme. En plus de permettre le développement du rôle professionnel, ce stage propose des conditions d'exercice de la profession qui optimisent le contact direct avec la population desservie (Gosselin, 2010; Loslier, 2015; Ménard et Gosselin, 2015). À cette étape, les stagiaires prennent en charge tous les aspects du travail (Hébert, 1996), se responsabilisent, développent la pensée critique, la résolution de problème ainsi que la gestion de stress, afin d'atteindre un niveau d'autonomie élevé. Pour répondre aux exigences des différentes instances¹⁵ qui chapeautent les programmes, les stages d'intégration peuvent s'effectuer dans plus d'un centre (Dorais, 2009; Villeneuve, 1994). Ce postulat implique que l'apprentissage se fait dans l'action, favorisant le transfert, la

¹⁵ Instances: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ministère de la Santé et des Services sociaux, ordres professionnels, milieux scolaires et cliniques, etc. qui chapeautent directement ou indirectement la formation des stagiaires.

généralisation, l'intégration des apprentissages théoriques et pratiques ainsi que l'approfondissement des savoirs professionnels (Bizier, 2014).

Chaque stage permet de développer des éléments de compétences professionnelles. La progression entre les objectifs à atteindre et les tâches à effectuer est observée entre le premier et le dernier stage du programme de formation. Cette progression favorise le développement de compétences contextualisées, ce qui est difficilement réalisable en milieu scolaire (Gosselin, 2010; Leclerc, 2015).

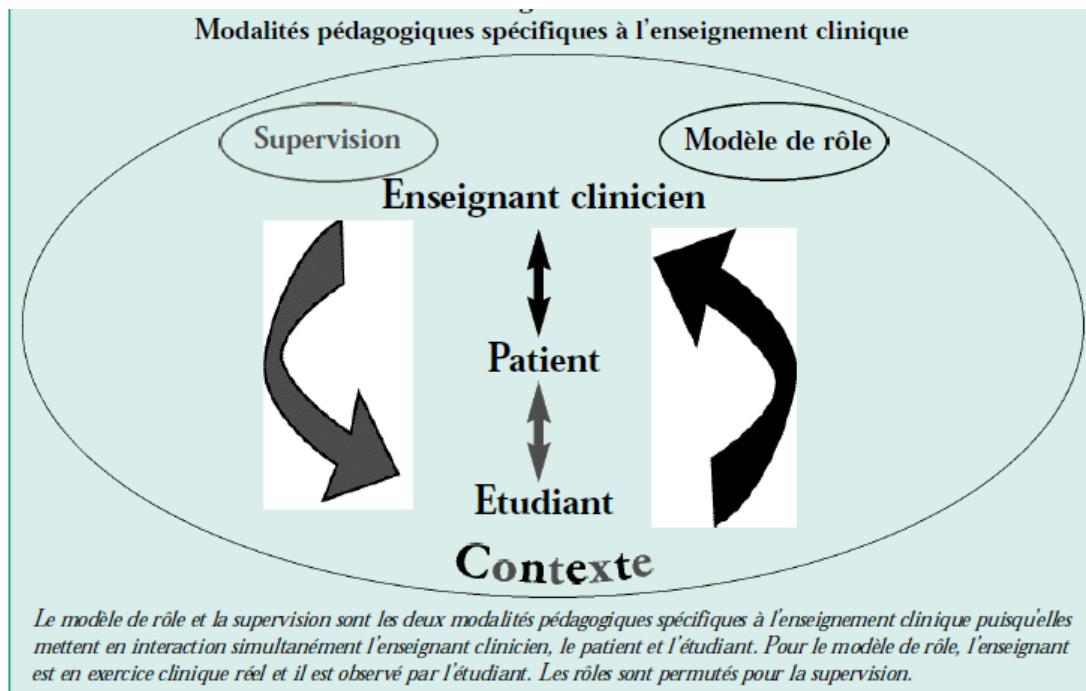
1.2.3 *Des caractéristiques de la supervision de stages*

À l'intérieur des programmes en techniques de la santé, certains stages permettent le développement de compétences qui répondent à des exigences plurielles de formation. La supervision de stages se caractérise par le type de modalités de supervision, la forme d'interaction, les phases et la finalité de la supervision (Leclerc, 2015).

Il existe différentes modalités de supervision pouvant varier d'un programme à un autre et d'un milieu clinique à un autre (Gosselin, 2010). Parmi celles-ci, notons la supervision indirecte, directe et clinique (Gosselin, 2010; Leclerc; 2015). La supervision clinique est un concept qui émerge du domaine de l'éducation (Gosselin, 2010) et s'applique très bien à la supervision de stages en techniques de la santé. Ménard et Gosselin (2015) se basent sur plusieurs recherches pour la définir comme étant «l'accompagnement et la rétroaction donnés pour un stagiaire quant à son développement personnel, professionnel et éducationnel, dans le cadre de soins donnés à des patients» (p. 583).

Le modèle de rôle est une modalité pédagogique spécifique à l'enseignement lors de la supervision clinique. Cette modalité consiste, pour des intervenantes et des

intervenants¹⁶, à réaliser une prestation de soins lorsque les stagiaires font face à des situations abstraites ou complexes qui ne peuvent qu'être observées et non décrites (Chamberland et Hivon, 2005). Ce modèle expose l'importance de la place qu'occupe la population desservie lors de la supervision clinique. La figure 1 illustre le modèle de rôle. Il met en perspective l'importance qu'occupe la population desservie dans le contexte de l'enseignement clinique en médecine et dans les techniques de la santé.



Source: Chamberland, M. et Hivon, R. (2005). Les compétences de l'enseignant clinicien et le modèle de rôle en formation clinique. *Pédagogie médicale*, 6, 98-111.

Figure 1: Modalité pédagogique spécifique à l'enseignement clinique, le modèle de rôle

On y retrouve des dimensions principales ainsi que leurs particularités. Ces dimensions traitent des modalités de supervision, des formes d'interaction, des phases

¹⁶ Chamberland et Hivon (2005) font référence à des enseignantes et enseignants cliniciens en stages de médecine.

de supervision et de la finalité. En raison de l'importance de ces informations pour le projet, nous les détaillerons dans le chapitre deux, section 3.3 du cadre de référence.

Les caractéristiques de supervision sont multiples et définissent le programme de formation. Elles auront un impact sur les tâches et les décisions pédagogiques en ce qui a trait à la supervision de stages.

1.2.4 *Les tâches et compétences lors de la supervision de stages*

La supervision fait partie de la tâche enseignante des programmes en techniques de la santé. Elle peut même atteindre jusqu'à 80 % de celle-ci (Paradis, 2015). Pour Villeneuve (1994), la supervision comprend trois fonctions qui se déclinent en tâches administratives (planification, organisation, évaluation du travail), d'enseignement (savoirs, actes professionnels et connaissance de soi) et de soutien (développement de la réflexivité, des attitudes, des valeurs). Selon Perry et Côté (2011), le but de la supervision est 1) d'assurer «la qualité des services et des soins [à la population desservie]; 2) guider les stagiaires dans le développement des compétences professionnelles visées par le stage; 3) soutenir le développement de l'identité professionnelle [des stagiaires]» (p. 6).

La supervision de stages est complexe par la multitude de caractéristiques, de tâches à accomplir et des compétences à développer.

1.2.5 *Le rôle étudiant en stages*

Selon Ménard et Gosselin (2015), pour qu'un stage soit bénéfique, une préparation doit être effectuée par les étudiantes et étudiants avant le début du stage. Ainsi, les objectifs, les attentes du milieu clinique, les critères et modalités d'évaluation sont fournis par le programme. Les futures et les futurs stagiaires sont responsables de prendre connaissance de toutes ces particularités et de trouver des moyens pour atteindre les objectifs. De plus, des situations d'urgence fortuites font partie du travail

quotidien et exigent le développement rapide de l'adaptation et de l'autonomie¹⁷. Les stagiaires doivent donc démontrer une capacité de résolution de problèmes, être opérationnels et décisionnels dans des situations souvent complexes (Gosselin, 2010).

C'est dans ce contexte que des intervenantes et des intervenants doivent composer avec tous les défis en stages et assurer l'accompagnement de la diversité étudiante qui s'y présente.

1.3 La diversité étudiante au collégial

Une des retombées du rapport Parent (Rocher, 2004) est sans contredit la démocratisation de l'enseignement et l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Des choix sociopolitiques québécois y ont contribué. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation en 1998, adopte la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui place la réussite éducative des personnes issues de l'immigration au cœur des préoccupations inclusives et de la lutte antidiscriminatoire (Gouvernement du Québec, 1998; Loslier, 2015).

En 1999, la Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (Gouvernement du Québec, 1999), guide les différents groupes d'acteurs dans la mise en œuvre des services éducatifs au regard de la mission de l'école québécoise. Cette Politique est encadrée par la *Loi de l'instruction publique*¹⁸, soit l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves. La Politique *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité* adoptée en 2009 par le Gouvernement du Québec (2009), définit l'intention de faire tomber les barrières qui stigmatisent les «personnes handicapées» (*Ibid.*, p. 2). Des textes de loi tels la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et*

¹⁷ Le gouvernement du Nouveau-Brunswick (2010) retient la définition de l'autonomie de Rocque, Langevin, Drouin et Faille (1999), comme étant la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers, sans sujétion à autrui.

¹⁸ I-13.3 - Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2018b).

sociale (Gouvernement du Québec, 2017a), vise l'adoption d'une approche respectueuse de «la personne handicapée» dans son ensemble. Il favorise l'autonomie en priorisant les ressources, les services et l'adaptation des milieux aux besoins spécifiques afin d'atteindre une qualité de vie décente. En 2012, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science octroie un soutien financier au réseau collégial public et privé dans le but de favoriser la persévérance et la réussite étudiante (Gouvernement du Québec, 2017b). Ces fonds sont essentiellement destinés à répondre aux besoins de personnes en situation de handicap¹⁹ (SH), ayant des besoins particuliers, aux Autochtones et aux communautés culturelles (*Ibid.*).

Ces mesures ont pour effet d'accroître la population en SH²⁰, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'enseignement supérieur (Beaudoin, 2013; Dion, 2013). D'autres éléments favorisent la réussite et le passage du secondaire à l'enseignement supérieur, notamment la facilité d'accès des diagnostics précoces, les évaluations diagnostiques, la qualité des traitements et le soutien scolaire adapté (Pacaud, 2016). Dans cette perspective, l'accès à des facilitateurs qui pallient à la situation handicapante favorise la pleine participation sociale des personnes (Réseau international sur le processus de production du handicap [RIPPH], 2018). Des centres d'aide au collégial assurent le suivi de la mise en œuvre de mesures d'accommodement. Pour Anderson (2004, dans Moreau, 2015), leur présence dans les milieux scolaires reflète la diversité et devient un «indicateur de la qualité d'un milieu inclusif» (p. 159).

De plus, on remarque une augmentation d'allophones ainsi que d'étudiantes et d'étudiants issus de l'immigration²¹ (Fédération des Cégeps, 2015; Loslier, 2015).

¹⁹ La situation de handicap comprend les troubles apparents (limitations fonctionnelles, cécité, etc.) et invisibles (troubles de santé mentale, troubles d'apprentissage, etc.) (Beaudoin, 2013; Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006; Raymond, 2012, 2014).

²⁰ En 2018, les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur estiment à un élève sur cinq les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans le réseau scolaire québécois (Ducharme et Magloire, 2018). La Fédération des cégeps (2015) dénombrait dans une étude réalisée en 2014, 11 337 étudiants ÉESH, soit une croissance de 770 % depuis 2007.

²¹ En 2013, les collèges publics comptent 2 519 étudiants étrangers, 107 % de plus qu'en 2006 (Fédération des cégeps, 2015).

Elles et ils proviennent de milieux culturels et sociaux différents et possèdent un niveau de scolarité équivalente au diplôme d'études secondaires. Les allophones doivent nécessairement passer par une formation en francisation²² (Loslier, 2015).

Enfin, d'autres catégories étudiantes sont également en forte hausse dans le milieu collégial. Elles se composent de personnes qui travaillent à temps plein, de personnes de tous âges, de chefs de famille monoparentale, de première génération²³ ou d'Autochtones (CAPRES, 2018). On ne peut passer sous silence la neurodiversité, les différences de genre, les personnes à haut potentiel²⁴, etc. D'autres font partie de la population migratoire²⁵ (Richard et Mareschal, 2013). Notons également la présence d'étudiantes et d'étudiants provenant de milieux socio-économiques défavorisés (Gouvernement du Québec, 2016c).

De plus, notons les expériences personnelles variées et l'appartenance à certains groupes religieux qui ont une influence sur la dynamique individuelle et de groupe (Tremblay, 2013).

Beaudoin (2013), à partir d'une traduction libre de Burgstahler et Cory (2008), propose une définition de la diversité. Ainsi, la diversité correspond aux multiples caractéristiques qui définissent un individu:

Aptitudes à communiquer, culture, état civil, capacité d'être présent en classe, capacités d'apprentissage, intelligence, champs d'intérêt, (capacités cognitives), valeurs, habiletés sociales, soutien familial, styles d'apprentissage, âge, statut socio-économique, croyances

²² En 2010, la Fédération des cégeps et le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain citent une étude qui démontre que le nombre d'étudiantes et d'étudiants en francisation a quadruplé, passant de 2083 à 8111 entre 2000 et 2010 (Loslier, 2015).

²³ Première génération: «désigne les jeunes provenant de familles où aucun des parents n'a atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire» (Bouffard, 2009, p. 2).

²⁴ Également nommées personnes surdouées

²⁵ Population migratoire: personne qui quitte sa région natale et ses proches pour étudier (Richard et Mareschal, 2013).

religieuses, orientation sexuelle, ethnicité, capacités physiques et sensorielles, groupe ethnique, sexe (p. 4).

Kahn (2010, dans L. Bergeron, 2015), ajoute que la diversité étudiante se traduit par des rythmes et des niveaux d'apprentissage différents, «des caractéristiques individuelles multiples, voire des différences dans la facilité de s'approprier la culture de l'école» (p. 377).

Les stagiaires ont des défis qui leur sont propres. Toutes et tous ont des besoins et des attentes qui se manifestent différemment. Elles et ils vivent leurs stages à partir de leur perception, leurs expériences et leur vécu.

1.4 Un contexte en changement

Au regard du contexte exposé, «l'objectif de l'éducation au XXI^e siècle ne se résume pas seulement à la maîtrise de la connaissance du contenu ou à l'utilisation des nouvelles technologies, il englobe également la maîtrise du processus d'apprentissage» (*Center for Applied Special Tecnnology* [CAST], 2011, p. 6). Dans le rapport sur les accommodements des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (ÉESH) au collégial, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse recommande la promotion d'une approche inclusive et l'accessibilité universelle en éducation; elle invite le MELS à s'assurer que les collèges intègrent ces pratiques (Ducharme et Montminy, 2012). Le contexte de changement sociopolitique véhicule donc l'idée d'un engagement idéologique, pédagogique et pratique (La Grenade, 2015, n.p.; La Grenade et Trépanier, 2017) de la part des intervenantes et des intervenants des milieux scolaires et cliniques.

2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Cette section est dédiée à la description des éléments qui constituent le problème de l'essai. En tout premier lieu, il est question de défis de formation initiale

et continue en enseignement et en supervision de stages au collégial. Puis, nous exposons des défis auxquels font face des intervenantes et des intervenants lors de la supervision en stages. Finalement, il est question des défis dans un contexte de changement.

2.1 Des défis de formation initiale et continue en enseignement et pour la supervision de stages au collégial

Au collégial, plusieurs intervenantes et plusieurs intervenants issus du milieu scolaire ont entrepris un processus de formation pédagogique continue, crédité ou non crédité. Toutefois, la formation initiale en éducation n'est ni réglementée, ni obligatoire à l'embauche (Gouvernement du Québec, 2015). Elle est volontaire (Lefebvre, 2015). La tâche d'enseignement est complexe et implique des «compétences de haut niveau» (St-Pierre, 2007, p. 7). Ce contexte fait en sorte qu'encore à ce jour, l'approche par compétences n'est pas toujours optimisée dans une approche programme.

Il n'existe que très peu, voire aucune formation initiale pour assurer la supervision de stages au collégial (Paradis, 2015). Pour exercer la tâche de supervision, l'expérience antérieure représente essentiellement leur seule ressource (*Ibid.*). De plus, des intervenantes et des intervenants sans expérience se joignent régulièrement aux équipes de supervision. Lauzon (2002, dans Lefebvre, 2015), mentionne que l'«entrée en fonction est marquée par l'isolement, par la précarité d'emploi et par une carence en formation pédagogique» (p. 2). Cette situation est propice à une pratique d'essais-erreurs et rend difficile l'adaptation. Conséquemment, on rapporte un niveau de stress élevé ainsi qu'un délai plus grand dans la perception qu'ont des intervenantes et des intervenants pour tirer avantage des apprentissages liés à la pratique (Lefebvre, 2015).

Des intervenantes et des intervenants manifestent le manque de temps pour actualiser leurs connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques leur permettant d'assumer pleinement leur rôle de supervision. Les techniques de soins et les équipements ne cessent de s'améliorer pour répondre aux besoins de soins en santé

(Bergevin, Brodeur et Durand, 2008; Desrosiers, 2009). Cette constante évolution exige une appropriation de connaissances pour l'utilisation optimale de logiciels et d'équipements spécialisés, augmentant la charge de travail. Le manque de temps devient un facteur qui influence la satisfaction, la motivation enseignante au travail et le sentiment de compétence. Aylwin (1997) mentionne que le

fait de progresser dans le domaine pédagogique se traduit, sur le plan personnel, par une activité intellectuelle plus riche et par une vie émotive plus satisfaisante, et, sur le plan professionnel, par un accroissement de l'efficacité de son action auprès des élèves. Quant à celui qui ne parvient pas à réaliser ce développement personnel, il se retrouve dans un processus de dépérissement qui peut conduire à un état d'épuisement professionnel, comme on le voit de plus en plus souvent dans les milieux scolaires (Aylwin, 1997, p. 25).

Pour des intervenantes et des intervenants, la tâche de supervision est imposante. En plus de s'actualiser dans leur domaine d'expertise, des besoins de formation en pédagogie sont manifestes, notamment en ce qui concerne les caractéristiques de la diversité étudiante.

2.2 Des défis auxquels font face des intervenantes et des intervenants lors de la supervision en stages

Les activités de supervision sont peu documentées (Paradis, 2015). Pourtant, les défis sont nombreux. Chaque type de supervision présente ses difficultés propres. Cette section expose des difficultés liées à la responsabilité qu'incombe la supervision clinique ainsi qu'à l'évaluation en contexte de stages. Par la suite, nous précisons certaines difficultés relatives à la relation d'aide et la résolution de conflits. Finalement, il est question des défis liés à la réalité de la diversité étudiante en stages.

2.2.1 *Des difficultés liées à la responsabilité qu'incombe la supervision clinique*

La supervision clinique implique un double engagement dans l'exécution de multiples tâches techniques et pédagogiques (Chamberland et Hivon, 2005). Les modalités pédagogiques peuvent multiplier les effets positifs ou causer des «distorsions successives» (*Ibid.*, p. 104). Selon l'étude Wright et Carrese (2002), il est invraisemblable que le personnel enseignant possède l'ensemble des caractéristiques d'un bon modèle enseignant (Chamberland et Hivon, 2005). Une autre limite peut être liée à la communication et à un manque de rétroaction dans l'action (*Ibid.*). Mentionnons la complexité d'exercer simultanément un rôle de professionnelle et de professionnel de la santé tout en justifiant ses actions aux stagiaires qui observent. Cette situation peut occasionner des variations dans l'interprétation que les stagiaires se font d'un enseignement. Ces mêmes auteurs ajoutent que l'aspect temporel ne peut être exclu. Le rythme de travail rapide dans les milieux professionnels engendre des difficultés de supervision. La procéduralisation nécessaire pour rencontrer les limites de temps exige une maîtrise des savoirs dans l'action (Le Boterf, 2011).

Le contexte de soins exige des intervenantes et des intervenants d'exercer un état de vigilance soutenu et constant, puisqu'elles et ils sont à la fois responsables des stagiaires, de la sécurité de la population desservie et de la qualité des soins.

2.2.2 *Des difficultés liées à l'évaluation en contexte de stages*

L'évaluation en milieu clinique diffère de l'évaluation en milieu scolaire. En ce sens, des intervenantes et des intervenants doivent réaliser des évaluations dans un environnement authentique en présence de la population desservie, les professionnelles et les professionnels de la santé qui exécutent des tâches cliniques et dans un contexte de manque de personnel.

Des difficultés lors de l'évaluation peuvent découler de la perception des stagiaires concernant le rôle des intervenantes et des intervenants. Pour des stagiaires,

la priorité peut résider dans l'obtenir de la note de passage et la réussite du stage devient le seul objectif à atteindre. Comme il existe un lien direct entre les pratiques d'enseignement, de soutien et d'évaluation exercées par la même personne, cette situation peut représenter une source de difficulté lors de la supervision. En effet, pour des intervenantes et des intervenants il peut être davantage prioritaire d'assurer le développement de l'identité professionnelle étudiante, l'excellence de la pratique disciplinaire et du jugement professionnel (Ménard et Gosselin, 2015). Puisque ces stagiaires et les personnes qui les évaluent ne ciblent pas les mêmes objectifs, des intervenantes et des intervenants vivent alors un conflit entre le rôle d'évaluateur et la volonté de créer un climat confiance d'apprentissage (Paradis, 2015). La relation avec des stagiaires peut s'en trouver affectée et influencer négativement les apprentissages et le dénouement des stages.

L'objectivité demeure une préoccupation lors de l'évaluation (Desautels, Gohier et Jutras, 2015). Les méthodes, les outils d'évaluation et le manque de flexibilité dans les modes d'évaluation en stages peuvent occasionner des biais concernant l'équité des évaluations. Les défis d'avoir un jugement évaluatif équitable et standardisé entre collègues (Leroux et Bélair, 2015), entre les différents milieux de stage et surtout, en matière d'évaluation des attitudes professionnelles. En effet, des intervenantes et des intervenants ne se sentent pas toujours bien outillés pour soutenir le développement des attitudes professionnelles essentielles (Paradis, p. 85).

Les évaluations certificatives en stages de fin de parcours sont parfois l'unique validation, voire la dernière étape pour attester des compétences dans la pratique avant l'entrée dans la profession. Les intervenantes et les intervenants doivent préparer les stagiaires aux examens d'admission selon les standards de l'ordre professionnel. Les difficultés de l'évaluation en stages sont multiples.

2.2.3 *Des difficultés liées à la relation d'aide et à la résolution de conflits*

Des difficultés proviennent de conflits vécus au regard de la relation d'aide (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015). Paradis (2015) décrit les difficultés liées à la dimension émotionnelle dans un contexte chargé émotionnellement. Ce dernier soulève les responsabilités qui incombent aux intervenantes et aux intervenants pour développer une relation de confiance avec les stagiaires. Elles et ils doivent s'adapter aux caractéristiques qui leurs sont propres et à leurs traits de personnalité²⁶. Cuenca (2010, dans Paradis, 2015) renforce cette idée en précisant qu'il est attendu des intervenantes et des intervenants qu'ils adaptent leurs interventions pédagogiques aux préoccupations et champs d'intérêt des stagiaires, tout en ayant leurs propres préoccupations.

Des difficultés émergent également du rôle que doivent assumer des intervenantes et des intervenants dans la résolution de conflits. Plusieurs groupes d'acteurs sont sollicités et directement impliqués dans la formation des stagiaires. Des tensions peuvent mener à l'exclusion en plaçant une ou un stagiaire à l'écart selon des motifs pouvant être discriminatoires ou encore, mener à la ségrégation sociale et professionnelle en ostracisant un groupe de stagiaires pour leurs différences d'idées ou des motifs discriminatoires.

La peur, le repli ou des comportements inappropriés au contexte peuvent engendrer des conflits et devenir un obstacle à la réussite des stages. À titre d'exemple, la confrontation avec l'autorité, le non-respect des règles du milieu clinique, la ponctualité, le code vestimentaire, etc. Face à de telles situations, des intervenantes et des intervenants sont souvent laissés à eux-mêmes, et se sentent démunis dans leur rôle d'accompagnement.

²⁶ Tels que la confiance en soi des stagiaires et leur réaction à la critique.

2.2.4 *Des défis liés à la réalité de la diversité étudiante en stages*

Dans le milieu clinique, le stage n'est pas toujours perçu comme une prolongation du milieu scolaire. Les liens entre les besoins étudiants et la pédagogie ne sont pas toujours préservés. Conséquemment, le continuum pédagogique se trouve brisé. Des intervenantes et des intervenants sont responsables d'assurer la transition avec le milieu de formation professionnelle (Curchod, 2015). Brochu (2013) rapporte, dans sa recherche menée dans un programme en Technologie de radiodiagnostic, que des étudiantes et des étudiants en milieu scolaire démontrent des difficultés à faire des liens entre les notions théoriques. Cette difficulté peut limiter l'apprentissage. Ces étudiantes et ces étudiants présentent des stratégies d'adaptation dysfonctionnelles et se retrouvent en stages avec des lacunes, ce qui amplifie les comportements inappropriés au contexte et les défis d'adaptation.

Un autre défi est celui de la perception de l'arrivée d'ÉESH en stages. Peu de données sont disponibles en ce qui concerne des ÉESH en stages. Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette (2016) rapportent, dans une étude réalisée dans le cadre de la formation de stagiaires en enseignement, que l'ouverture au contexte des stagiaires en situation de handicap (SH) dépend «de la nature du handicap, des tensions que celui-ci occasionne dans la charge de travail et de leurs craintes relatives au manque d'ouverture de la société» (p. 196). Ces auteurs soulèvent le besoin de recevoir de la formation par des spécialistes ainsi que la mise en œuvre de stratégies, de procédures pour assurer un meilleur suivi de ces stagiaires. La crainte du jugement par les collègues du département peut également être présente si des ÉESH réussissent bien en milieu scolaire, mais échouent en stages.

La confidentialité fait en sorte, selon Beaudoin (2013), que des ÉESH²⁷ peuvent éprouver de la gêne à exprimer leurs besoins particuliers, ce qui peut engendrer des

²⁷ Beaudoin (2013) fait référence à des personnes ayant un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention ou de santé mentale, etc.

obstacles à l'apprentissage²⁸. Dion (2013) soulève qu'en raison de la confidentialité, des intervenantes et des intervenants trouvent difficile de cerner les besoins et les obstacles des ÉESH. En ce sens, Ducharme et Montminy (2015) exposent le dilemme auquel font face les ÉESH de peur d'être stigmatisés. Les stagiaires sont confrontés à taire leur situation ou à la divulguer et faire une demande de mesures d'accommodement raisonnable²⁹ auxquels elles et ils ont droit. L'obligation de démontrer la SH par un diagnostic pour obtenir des mesures d'accommodement est complexifiée par les difficultés d'accès à l'évaluation diagnostique (Ducharme et Montminy, 2012). Cette évaluation permet de définir les mesures d'accessibilité des lieux physiques et les mesures nécessaires pour permettre l'accessibilité à une personne autrement qualifiée pour atteindre les objectifs (*Ibid.*).

En contrepartie, des mesures de prévention, de soutien et d'accompagnement en stages ne sont pas toujours connues et des intervenantes et des intervenants travaillent souvent sans balises. Certaines mesures d'accommodement contreviennent aux objectifs du cours (La Grenade et Trépanier, 2017). Lebel *et al.* (2016) rapportent, dans une étude réalisée dans le cadre de la formation de stagiaires en enseignement, que «des formateurs terrain sont moins favorables à offrir des mesures d'accommodement, surtout dans les derniers stages, puisque l'autonomie du stagiaire en SH et son rendement au travail sont jugés prioritaires» (p. 196). Des inquiétudes sont soulevées en ce qui a trait au biais éthique que pourraient occasionner certaines mesures d'accommodement au regard de l'équité (Dion, 2013). Certains perçoivent ces mesures compensatoires comme une atteinte à l'intégrité des évaluations et une diminution de la valeur de la diplomation (CAPRES, 2013).

²⁸ Obstacles à l'apprentissage: qui nuit à la compréhension, à la structuration des apprentissages, à la participation, à la réussite des examens; difficulté à répondre aux exigences du cours, etc.

²⁹ «Les mesures d'accommodement raisonnable sollicitées par l'étudiant auprès de son établissement doivent toutefois être en lien avec le contexte d'enseignement collégial» (Ducharme et Montminy, 2015, p. 5).

Il existe également un défi relié à la disponibilité des intervenantes et des intervenants. Dion (2013) mentionne que l'un des facteurs de réussite des ÉESH provient de la disponibilité supplémentaire du personnel enseignant en dehors des heures prévues. Le «soutien individuel et personnalisé» (*Ibid.*, p. 12) permet un enseignement de qualité. Toutefois, le milieu clinique, le nombre de stagiaires, etc. peuvent limiter la disponibilité, nuire à la réussite étudiante et être source d'épuisement pour des intervenantes et des intervenants.

Pour Loslier (2015), les défis à relever lors de la supervision de stagiaires issus de l'immigration sont multiples. Cette auteure les divise en quatre catégories, soit: assurer l'intégration de la population en défi d'adaptation en milieu académique et en stages, soutenir l'acquisition d'attitudes favorables au cheminement scolaire, favoriser le développement de l'identité ethnoculturelle à travers la relation pédagogique, et créer un lien de confiance. De plus, le manque de connaissances au sujet d'étudiantes et d'étudiants issus de l'immigration fait en sorte que ces stagiaires sont souvent traités de manière homogène, malgré leur hétérogénéité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Loslier, 2015). Loslier (2015) soulève également la persistance des problèmes associés à la langue et s'interroge sur la possibilité de percevoir ces difficultés en stages.

Enfin, mentionnons les défis d'adaptation³⁰. Pour les étudiantes et les étudiants, le stage est généralement angoissant et une source d'inquiétudes³¹. Les manifestations de stress³² sont omniprésentes, si bien que toutes et tous vivent des moments plus

³⁰ Dans cet essai, le défi d'adaptation désigne toute situation étudiante qui nécessite du soutien additionnel, peu importe la nature, pour que la personne soit fonctionnelle dans le milieu scolaire ou clinique. Cette terminologie se veut inclusive et limite la stigmatisation. Elle concerne des ÉESH temporaire ou permanente, avec diagnostic ou non; des allophones, des stagiaires de première génération, etc.

³¹ La gestion du temps et des priorités peut entrer en conflit avec les exigences temporelles reliées à la tâche, la préparation pour les examens d'entrée à la profession, les imprévus, les relations interpersonnelles et les besoins de la population desservie, etc.

³² Lupien (2010) explique que l'apparition du stress peut être secondaire au sentiment de manque de contrôle, aux imprévus, à la nouveauté et à l'atteinte de l'égo.

difficiles à un moment ou un autre. Le sentiment d'être constamment observé peut entraîner une réaction défensive, surtout si le stage ne correspond pas à leurs besoins et attentes (Ménard et Gosselin, 2015). Dans certaines situations, le soutien des centres d'aide et les services de psychologie peuvent s'avérer nécessaires. L'augmentation des besoins étudiants jumelée aux contraintes horaires en stages peuvent rendre complexe l'accessibilité à ces services (Beaumont et Lavallée, 2012, dans Dion, 2013). Bien qu'obligatoire du point de vue juridique et légal (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010), et malgré les efforts des collègues, le soutien offert par les différents services n'est habituellement que ponctuel. Des intervenantes et des intervenants se sentent peu outillés et peuvent éprouver un malaise au regard de cette situation, de peur que leurs interventions pédagogiques n'aggravent l'état des stagiaires, en l'occurrence ayant un trouble de santé mentale (Raymond, 2012). Un dilemme s'installe. Intervenir ou non, auprès de qui, quand et comment? La responsabilité de déterminer le risque acceptable³³ repose souvent et uniquement sur les intervenantes et les intervenants (Ducharme et Montminy, 2015). La supervision de la diversité se fait également avec le souci constant d'accompagner les stagiaires dans le développement des compétences professionnelles et transversales requises pour réussir les examens d'admission de l'ordre professionnel.

Le parcours scolaire n'est plus linéaire ce qui implique que des étudiantes et des étudiants travaillent en moyenne 17 heures par semaine en plus de leurs stages à plein temps. Les études ne sont plus nécessairement une priorité. Conséquemment, la durée peut se prolonger sur plusieurs sessions supplémentaires à celles prévues dans le programme.

La diversité est naturellement présente en stages. Les manifestations et les besoins différents peuvent influencer la réussite des stages. Des intervenantes et des

³³ Le niveau de risque acceptable fait référence au risque d'atteinte réel, grave et excessif à la sécurité d'autrui et doit être déterminé par les responsables de stage (Ducharme et Montminy, 2015).

intervenants se sentent peu outillés, surtout lorsqu'il s'agit d'accompagner les stagiaires dans des situations de crise.

2.3 Les défis dans un contexte de changement

Depuis quelques années, les remaniements du réseau de l'éducation et de la santé au Québec forcent les groupes d'acteurs à s'adapter aux changements de structures administratives et fonctionnelles imposés par les choix sociopolitiques. Conséquemment, ces milieux sont contraints de travailler avec le minimum de ressources humaines et matérielles.

Dans le réseau de la santé, la qualification de la main-d'œuvre à l'entrée à la profession et les attentes des gestionnaires du marché de l'emploi sont de plus en plus élevées. Les rapides changements technologiques exigent des professionnelles et des professionnels en place une actualisation continue de leurs connaissances. Des intervenantes et des intervenants doivent revoir et réécrire des procédures de stages, rétablir leur réseau de contacts, etc. Depuis 2002 (Bergevin, Brodeur et Durand, 2008), la loi 90 du *Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé* incite à des changements de pratique et une collaboration interprofessionnelle intensifiée et harmonisée. Un des objectifs vise l'augmentation de l'accessibilité aux soins.

De plus, une étude d'Emploi-Québec sur les *Perspectives d'emploi à long terme 2012-2021* réalisée en 2012, révèle que les départs à la retraite occasionnent un urgent besoin de main-d'œuvre hautement qualifiée, spécialement en formation technique (Gouvernement du Québec, 2014). Conséquemment, le Québec se retrouve à court d'effectifs. Simultanément, l'espérance de vie augmente et engendre un vieillissement accéléré de la population québécoise (Gouvernement du Québec, 2016b). Cette situation se traduit par une augmentation des besoins en santé. Le resserrement démographique et les besoins imminents en santé sollicitent une réflexion quant à

l'apport de l'ensemble de la population dans notre société. «La société de demain aura un besoin de tous ses diplômés et les cégeps auront un rôle crucial à jouer, afin de maximiser la réussite éducative et l'apport social, culturel, économique, scientifique et politique de tous les cégépiens» (Fédération des cégeps, 2015, p. 7).

Des intervenantes et des intervenants sont confrontés dans leurs valeurs et leurs croyances personnelles. La confiance en leurs habiletés pour exercer leur rôle social d'enseignant³⁴ en tenant compte de la réalité des besoins du milieu est ébranlée (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Doit-on favoriser l'équité des évaluations ou les besoins du marché de l'emploi? En ce sens, Desautels *et al.* (2015) soulèvent des questionnements éthiques, dont la perspective de vivre avec les pressions institutionnelles pour la réussite du plus grand nombre, la possibilité d'adapter les évaluations pour les ÉESH, etc. Déjà en 1991, Perrenoud nous proposait d'avoir une « réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles » (Desautels *et al.*, 2015), p. 13-14).

Des pratiques pédagogiques inclusives sont prônées par les collèges et une lueur de changement apparaît dans certains milieux de stages. Toutefois, «des obstacles involontaires à l'apprentissage sont érigés» (CAST, 2011, p. 6), causés par la rigidité³⁵ de certains programmes. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2014) soulève l'ampleur du travail favorisant les modalités inclusives. Pour Paré et Trépanier (2015), la confusion concernant la nomenclature et l'appropriation de concepts, telles

³⁴ Instruire, socialiser, qualifier des stagiaires ayant atteint les compétences minimales requises à l'entrée à la profession.

³⁵ À titre d'exemples, le cadre de formation défini dans l'approche programme est prescrit, les activités d'apprentissage et d'évaluation sont morcelées et sont standardisées, etc.

la différenciation pédagogique³⁶, l'individualisation³⁷, etc., se reflète sur les «actions pédagogiques et sur la réussite» (p. 253).

La diversité étudiante exige de revisiter et d'adapter les méthodes d'enseignement (Raymond, 2012). Des intervenantes et des intervenants réagissent aux nombreux défis et à la crainte que les ÉESH n'arrivent pas à réaliser une tâche, en l'occurrence en stages. Les tentatives d'intervention pédagogique se font davantage dans une logique réactive et exigent beaucoup d'énergie dans l'action, car elles tentent de répondre aux besoins manifestés en situation urgente (Beaudoin, 2013; L. Bergeron, 2015).

Bien que la vision de l'enseignement soit de plus en plus inclusive, le modèle évaluatif se veut normalisant. Les limites des accommodements demeurent un questionnement pour l'enseignement supérieur, qui doit qualifier les étudiantes et les étudiants pour le marché du travail (La Grenade et Tremblay, 2017).

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

La problématique illustre le pont à construire entre la mission éducative des collèges et la complexité de la supervision en stages. Le milieu clinique est compétitif, exigeant et en constante évolution. Malgré les efforts des collèges pour mettre en place des pratiques innovantes et rencontrer les défis contemporains de l'éducation dans des programmes en techniques de la santé (Fédération de Cégeps, 2014), le manque de ressources pour accompagner des intervenantes et des intervenants en stages demeure.

³⁶ Différenciation pédagogique: «composante d'un ensemble de stratégies permettant de ne pas limiter l'apprentissage des étudiantes et étudiants qui possèdent des stratégies et un rythme d'apprentissage différents» (Perrenoud, 1991, p. 13-14). Assure la progression de chacune et chacun, «que ce soit par une action individuelle, en sous-groupe ou en groupe» (Paré et Trépanier, 2015, p. 238).

³⁷ Individualisation: relation d'apprentissage et d'enseignement entre [l'étudiante et l'étudiant] et l'enseignante et l'enseignant qui priorisent la qualité de l'enseignement pour toutes et tous. Ce modèle prend en compte l'individu et les besoins de la communauté d'apprentissage. Il assure donc la progression de chacune et chacun, «que ce soit par une action individuelle, en sous-groupe ou en groupe» (Paré et Trépanier, 2015, p. 238).

Dans un contexte où l'éducation se veut accessible, où la réussite pour le plus grand nombre est encouragée, il devient pertinent de se questionner. Les pratiques pédagogiques actuelles en stages favorisent-elles l'apprentissage et la réussite des stagiaires? Les pratiques inclusives sont-elles connues et mises en pratiques? Comment soutenir des intervenantes et des intervenants dans leur rôle de supervision et le développement d'une «pratique inclusive responsable» (Rousseau, 2015, p. 1)? Pour répondre à la réalité complexe de l'accompagnement de la diversité étudiante en stages, ces questionnements mènent à la question de recherche suivante:

Comment mettre en œuvre un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion, s'adressant à des intervenantes et des intervenants en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La pédagogie de l'inclusion est une avenue intéressante pour répondre à la réalité complexe que vivent des intervenantes et des intervenants lors de la supervision clinique d'une population étudiante normalement diversifiée. Il s'agit toutefois d'un changement de paradigme qui exige de l'adaptation et des changements de pratiques enseignantes.

Pour répondre à la question de recherche, la première section du cadre de référence se décline en différents concepts liés à la pédagogie de l'inclusion dans une perspective de la diversité étudiante. Par la suite, il est question des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive. Dans la dernière section, nous présentons des concepts qui nous ont guidée dans la conception d'un guide d'accompagnement en stages dans une perspective inclusive. Finalement, ce chapitre se termine par une synthèse du cadre de référence et la formulation des objectifs spécifiques de l'essai.

1. LA PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION DANS UNE PERSPECTIVE DE LA DIVERSITÉ ÉTUDIANTE

La réussite fait partie de la mission éducative contemporaine perceptible à l'enseignement supérieur. Au regard des multiples défis liés à l'accompagnement de la diversité étudiante, la pédagogie de l'inclusion offre une avenue intéressante. Pour comprendre cette approche, nous explorons le concept de l'inclusion scolaire³⁸ et celui de la conception universelle de l'apprentissage.

³⁸ Les concepts tiennent compte du contexte actuel et peuvent être sujets à évoluer rapidement.

1.1 Le concept de l'inclusion scolaire

Pour comprendre le continuum dans lequel se situe la pédagogie de l'inclusion, nos recherches ont porté sur le concept de l'intégration scolaire à la base de l'inclusion scolaire. Par la suite, nous traitons de l'accessibilité à l'éducation. Nous abordons ensuite les besoins de l'être humain en contexte professionnel et l'autodétermination. Nous brossons un portrait de la situation en ce qui concerne les mesures d'accommodement au collégial pour terminer avec notre définition de la pédagogie de l'inclusion.

1.1.1 *L'intégration scolaire*

Depuis les années 60-70, ce modèle originaire des États-Unis³⁹ «cherche à scolariser les élèves en difficulté ou dits handicapés dans le contexte le plus normal possible» (Fortier et Bergeron, 2016, n.p.). Cette volonté intégratrice s'installe dans le réseau scolaire québécois et «s'inscrit dans un mouvement mondial des droits des personnes handicapées⁴⁰» (Kabano, 2001, dans Dion, 2013, p. 35).

L'intégration scolaire est associée au concept de normalisation dans lequel les élèves⁴¹ reçoivent des services adaptés qui visent à répondre à des besoins de quatre niveaux: administratif, physique, social et pédagogique (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Ces services sont fréquemment dispensés à l'extérieur des classes dites régulières ou normales, voire à l'extérieur de leur l'école (AuCoin et Vienneau, 2015). En proposant des conditions de vie comparables pour toutes et tous, le mouvement social de la normalisation cible la modification de «comportements

³⁹ Adoption de la *Public Law 94-142*.

⁴⁰ Dans cet essai, nous utilisons la terminologie de personne en situation de handicap, afin de respecter l'intégrité et diminuer la stigmatisation de la personne. Toutefois, nous tentons de préserver la terminologie utilisée par les auteures et auteurs.

⁴¹ L'usage du terme «élève» est davantage utilisé à l'ordre d'enseignement primaire et secondaire. À l'ordre d'enseignement collégial, l'appellation «étudiante et étudiant» convient mieux. Nous respectons l'usage de la publication.

associés aux handicaps» (*Ibid.*, p. 499). Ainsi, l'intégration vise à diminuer les différences entre ce dernier groupe et l'ensemble de la société des personnes faisant partie de ladite normalité. Cette approche, basée sur le modèle médical, maintient donc des «services éducatifs ségrégués» (*Ibid.*, p. 488). Progressivement, dans les années 70-80, l'intégration et la normalisation des personnes sont remises en cause (AuCoin et Vienneau, 2015; Goupil, 2014). Une vaste recension d'écrits de Madden et Slavin (1983, dans Goupil, 2014) démontre la supériorité des classes ordinaires par rapport aux classes spécialisées pour «le concept de soi, le comportement et les attitudes envers l'école» (p. 4), lorsque le soutien est adéquat.

Bien que l'intégration scolaire ait été généralement bien perçue dans la société, les choix sociopolitiques actuels transitent vers une conception plus inclusive de l'éducation. Choix à travers lesquels la société reconnaît l'importance de l'apport et de la contribution citoyenne de toute personne (Gouvernement du Québec, 2009).

1.1.2 *L'inclusion scolaire*

Le concept de l'inclusion scolaire voit progressivement le jour aux États-Unis dans les années 80. Il s'appuie sur des fondements historiques collectifs, sociologiques et juridiques⁴², philosophiques et éthiques⁴³ et finalement, scientifiques⁴⁴ (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Dans une approche inclusive, il revient à la société de s'adapter aux besoins de la diversité, diversité qui, selon Beaudoin (2013), correspond à «la variété de caractéristiques qui définissent un individu» (p. 4).

AuCoin et Vienneau (2015) définissent l'inclusion scolaire dans une perspective pédagogique comme une:

⁴² Fait référence aux mouvements sociaux, aux textes de lois et de droit.

⁴³ Fait référence aux valeurs et croyances.

⁴⁴ Fait référence aux recherches qui en démontrent l'efficacité.

Approche basée sur la croyance que la classe appartient à tous les élèves, peu importe leurs handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement. Chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers (p. 498).

L'inclusion scolaire dans une perspective pédagogique est associée au paradigme de la dénormalisation définie par AuCoin et Vienneau (2015) comme un:

Concept fondateur d'un paradigme social qui assure les différences individuelles comme faisant partie de la norme. Ce nouveau paradigme permet l'expression et par conséquent l'épanouissement du caractère particulier des membres d'une communauté. La dénormalisation de nos pensées et de nos pratiques doit un jour avoir lieu si nous espérons construire une communauté inclusive qui s'appuie sur le respect et la valorisation de l'Autre (p. 494).

Les implications éducatives de la dénormalisation sont d'abord la valorisation de la diversité en éducation dans la communauté d'apprentissage. La deuxième implication est la personnalisation des démarches d'apprentissage, laquelle tient compte des besoins éducatifs diversifiés et des accommodations⁴⁵ tout en assurant l'équité⁴⁶. Elle mise sur les forces de chacun pour apprendre ensemble (AuCoin et Vienneau, 2015). Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015) ajoutent que l'école inclusive est basée sur le droit et l'acceptation de la différence et de la diversité, sur le développement des «connaissances et des compétences disciplinaires [et le] développement identitaire de ses jeunes membres» (*Ibid.*, p. 9).

⁴⁵ Accommodation: «Pratique d'individualisation de l'enseignement qui consiste à fournir à [l'étudiante ou l'étudiant] à risque d'échec scolaire, qu'il soit ou non handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une forme de soutien général ou spécialisé dont il a besoin pour répondre aux exigences du programme de formation générale» (Paré et Trépanier, 2015, dans Rousseau, 2015, p. 491).

⁴⁶ Équité: «différence de traitement pour maximiser les opportunités d'apprendre de chacun» (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010, n.p.).

À l'ordre d'enseignement collégial, l'inclusion scolaire selon Towle (2015, dans La Grenade et Trépanier, 2017), «vise à offrir au plus grand nombre de personnes une chance égale d'accéder à une éducation de qualité, quelles que soient leurs caractéristiques, qu'elles se trouvent en situation de handicap ou non» (p. 5). Ces auteures précisent que l'inclusion est «un concept polysémique qui renvoie à la fois au processus, aux actions entreprises pour activer ce processus, aux valeurs qui les sous-tendent et aux états que l'on cherche à atteindre» (*Ibid.*, p. 4).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2017), le passage du paradigme de l'intégration scolaire à celui de l'inclusion scolaire se décline dans un continuum et se qualifie d'éducation inclusive pour tous. Dans une approche éducative inclusive, il y a une volonté de l'école de s'adapter à la diversité en priorité. Mackay (2007, dans Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010) insiste sur l'importance de la valorisation de la diversité sous toutes ses formes et l'accessibilité à l'éducation par la promotion de l'égalité des possibilités. Pour cet auteur, il s'agit d'une question d'approche, d'attitude d'ouverture et de flexibilité qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance et de l'estime de soi étudiante.

1.1.3 *L'accessibilité à l'éducation*

Assurer l'accessibilité à l'éducation est un premier pas vers l'inclusion. Beaudoin (2013), précise que l'accessibilité vise à

lever les obstacles⁴⁷, qu'ils soient systémiques, environnementaux, comportementaux, personnels, etc. [...], qui empêchent une personne

⁴⁷ Selon l'OQLF (2012), dans une perspective médicale, un obstacle fait référence à un facteur de l'environnement d'une personne qui entrave la réalisation d'une habitude de vie.

d'atteindre son plein potentiel⁴⁸ [...], de prendre part à des activités importantes dans sa vie et de contribuer à la société (p. 4).

L'accessibilité est définie par le gouvernement de l'Ontario comme étant «la mesure selon laquelle tous les publics visés peuvent se servir d'un produit, d'un dispositif ou d'un service ou fonctionner dans un environnement donné» (*Council of Ontario Universities* [COU], 2013, p. 1). Dans le document produit par le COU (2013), l'accessibilité consiste à limiter plusieurs types d'obstacles. Ceux d'origine comportementale sont générés par des perceptions et des suppositions qui instaurent la stigmatisation d'un groupe. Ceux étant organisationnels ou structurels (politiques, procédures ou pratiques) limitent la pleine participation à une activité. Les obstacles architecturaux ou physiques sont dépendants de l'environnement et des lieux physiques. Ceux d'origine technologique résultent de l'absence de l'accessibilité ou de l'incompatibilité des ressources numériques. En ce qui concerne la communication et l'accès à l'information, un regard doit être porté sur des lacunes ou l'absence de considération pour la capacité d'une personne à recevoir ou à transmettre de l'information. Les obstacles peuvent donc avoir une incidence sur plusieurs volets liés à l'apprentissage et à la réussite étudiante. (COU, 2013)

Au collégial, les personnes qui répondent aux exigences d'admission générales et particulières ne peuvent faire l'objet de discrimination à l'admission (Bonnelli *et al.*, 2010). Ducharme et Montminy (2015) soulignent qu'il est important de considérer et d'assurer les transitions entre secondaire-collégial-marché de l'emploi.

Certaines étudiantes et certains étudiants issus de l'immigration sont susceptibles de vivre des obstacles liés aux caractéristiques socioculturelles.

⁴⁸ Pour le gouvernement du Nouveau-Brunswick (2010), développer le plein potentiel signifie d'aller au-delà des notes de la réussite scolaire quelle que soit la matière et de développer des habiletés sociales, émotionnelles et cognitives dans le but de contribuer pleinement à la communauté.

Loslier (2015) relève dans un rapport exploratoire⁴⁹ que certains sont communs à l'ensemble des étudiantes et des étudiants en techniques au collégial. À titre d'exemple, notons «l'intensité du programme, la surcharge de travail, même les difficultés en français écrit» (p. 92). Cette même auteure précise toutefois que certains obstacles à l'intégration et à la réussite en stages peuvent être différents et plus spécifiques à des personnes issues de l'immigration (Loslier, 2015). À titre d'exemple, elle souligne le «stress scolaire»⁵⁰ (p. 52), le «stress d'acculturation»⁵¹ (p. 52), le manque de temps pour entretenir des relations interpersonnelles pour s'imprégner de la culture et développer le réseau social, et la conception ethnoculturelle divergente⁵².

Beaudoin (2013) cite des obstacles à l'apprentissage et à la réussite vécus fréquemment par des ÉESH. Il cite le «stress associé à la gestion du temps, difficulté à se concentrer sur la tâche à accomplir, interactions avec les autres, adaptation difficile aux changements, baisse du niveau d'énergie, difficulté à s'adresser à une figure d'autorité, traitement de l'information, lecture, gestion du stress, etc.» (p. 6). Lors d'une étude pancanadienne réalisée auprès de classes d'établissements postsecondaires, Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque (2006) ont comparé les plus importants facilitateurs et obstacles à la réussite d'étudiantes et d'étudiants ayant et n'ayant pas de SH (annexe D: Liste des facilitateurs et des obstacles les plus importants à la réussite). Certains obstacles sont communs aux deux groupes et font référence à de «mauvais professeurs» (*Ibid.*, p. 23), la lourdeur de la charge de travail occasionnée par les cours, les horaires inadéquats et le niveau de difficulté du stage même. D'autres peuvent être inhérents à la situation de handicap et aux incapacités propres à chaque

⁴⁹ La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration: de la théorie au stage professionnel. Techniques de travail social, Soins infirmiers et Intégration à la profession infirmière du Québec (Loslier, 2015).

⁵⁰ Selon Loslier (2015), le stress scolaire peut être lié à l'apprentissage du français québécois.

⁵¹ Selon Loslier (2015), le stress d'acculturation fait référence à la conciliation des valeurs et des codes culturels qui incite à moduler le type de relations avec la population desservie et les professionnelles et les professionnels de la santé.

⁵² La conception ethnoculturelle divergente fait référence à «la conception différentielle du temps et du rythme de travail, qui pose problème dans un contexte de travail axé sur la vitesse d'exécution» (Loslier, 2015, p. 83).

ÉESH. Les auteures mettent l'accent sur l'importance du rôle enseignant et du questionnement des besoins étudiants, plus particulièrement dans un contexte de changement et d'adaptation des cours. Elles concluent en affirmant que des changements positifs comme la consultation de personnes du centre d'aide de son cégep, le tutorat, etc., peuvent offrir des chances égales aux «étudiants handicapés» (Nguyen *et al.*, 2006, p. 25) de réussir leurs études collégiales.

Alors que l'intégration scolaire est axée sur le modèle médical, le diagnostic et la personne, le concept de l'inclusion scolaire s'oriente vers le modèle social de l'incapacité issu du modèle du développement humain et du processus de production de handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 2010). Ce modèle créé en 1998 et adapté en 2010 «ne place pas la responsabilité du handicap sur la personne» (Réseau International sur le Processus de production de handicap, 2018, n.p.) (annexe E: Modèle de développement humain et processus de production du handicap).

Le modèle MDH-PPH permet d'observer que des étudiantes et des étudiants sont susceptibles, à un moment ou l'autre de leur parcours scolaire, de se retrouver en situation de handicap. Il tient compte des facteurs personnels et environnementaux pour qualifier les situations de participation sociale et de handicap. «L'interaction de ces deux facteurs permettent à [une] personne de tenir le rôle qui lui est dévolu dans la société ou, à l'opposé, l'empêchera de tenir ce rôle, donc la placera en situation de handicap» (La Grenade et Trépanier, 2017, p.5). Parmi les rôles sociaux, il est question, entre autres, de la capacité à assumer ses responsabilités et à entretenir des relations interpersonnelles, de la vie communautaire, du travail et des loisirs. C'est en tenant compte des variables environnementales qu'il est possible d'évaluer si l'étudiante ou l'étudiant est en participation sociale ou situation de handicap, aussi appelée «défi d'adaptation» dans le cadre de cet essai (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 1998). Plusieurs avantages sont associés à ce modèle. En l'occurrence, il apporte une perspective positive de changement social en cherchant à réduire les obstacles systémiques.

Il est possible de conclure que les obstacles à l'accessibilité à l'apprentissage sont multifactoriels et peuvent être liés à un contexte particulier ou commun à l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Plusieurs recherches mentionnent que les milieux social et scolaire doivent mettre en œuvre des actions visant à les identifier, afin de les aplanir, voire les éliminer (Beaudoin, 2013; La Grenade et Trépanier, 2017; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Loslier, 2015). Bien que certains obstacles soient hors du contrôle enseignant, des changements positifs sont réalisables entre autres en étant à l'écoute des besoins des étudiants.

1.1.4 *Les besoins de l'être humain en contexte professionnel*

Maslow (1943) conçoit l'être humain comme un tout composé d'aspects physiologiques, psychologiques, sociologiques et spirituels desquels découlent des besoins. Cet auteur représente sa conception hiérarchique des besoins sous forme de pyramide. Selon cette conception, le besoin situé à un niveau donné doit être satisfait avant d'accéder au niveau supérieur. Bien que ce modèle ne soit pas soutenu par des recherches empiriques, il demeure utilisé en psychologie pour démontrer de manière simple et concrète, la place que prennent les besoins dans le processus de pleine participation sociale étudiante. Selon ce modèle, le besoin de protection et de sécurité est fondamental pour favoriser l'intégration à un groupe. (annexe F: Adaptation du modèle des besoins hiérarchisés de Maslow dans un contexte professionnel).

1.1.5 *L'autodétermination*

Dans une conception plus contemporaine, l'autodétermination fait son apparition au début des années 2000. Heutte (2011) cite les travaux de Deci et Ryan sur la motivation lorsque les trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie⁵³, de compétence et d'affiliation sont respectés. Ces derniers font

⁵³ Autonomie: «capacité d'une personne à décider et mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui» (Rocques *et al.*, dans Goupil, 2014, p. 239).

référence au besoin de l'être humain d'être l'initiateur de ses propres choix et de ses comportements, soit l'autodétermination.

Moreau (2015) définit l'autodétermination comme «la capacité de faire des choix qui répondent à ses besoins, à ses objectifs, à son rôle social et à la façon dont ceux-ci devraient être réalisés» (p. 492). Vianin (2016) ajoute l'aspect de la pérennité qu'il exprime comme étant la «capacité à faire des choix, à prendre des décisions le concernant, à fixer des buts et à maîtriser son avenir» (p. 23).

Dans une étude au collégial sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, Nguyen, Fichten, Budd, King, Barile, Havel, Mimouni, Chauvin, Raymond, Juhel et Asunucion (2015) affirment que l'autodétermination favorise le développement de l'autonomie sociale. Ceci permet aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage de s'affirmer et d'exposer leurs besoins d'accommodement, «notamment en ce qui a trait aux technologies adaptées» (Nguyen *et al.*, 2015, p. 99).

L'autodétermination offre la possibilité de recourir à des ressources favorisant ainsi l'adaptation. Pour Cloutier (1982, dans Houle, 2005), l'adaptation est «l'équilibre que l'individu établit entre lui-même et son milieu» (p. 16). Ce processus est «dynamique, constant et dépendant des changements se produisant chez l'individu et dans son environnement» (Cloutier, 1982, dans Houle, 2005, p. 16). Pour les stagiaires, comme pour les intervenantes et les intervenants, l'adaptation peut représenter un défi de taille. Pour Dubos (1982, dans l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPP], 2014), l'adaptation est basée sur

la prémisse qu'il existe chez l'humain une propension naturelle à l'autonomie ainsi qu'un pouvoir régénérateur. L'adaptation réside dans le fait que l'individu, soumis à de multiples agents stressants, essaie de maintenir son équilibre et de satisfaire ses besoins. L'organisme cherche alors à mettre en place des processus de régulation pour préserver, améliorer et ajuster son niveau de fonctionnement afin de conserver son

intégrité individuelle, tout en répondant aux sollicitations de l'environnement (p. 12).

Pour l'Ordre des des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPP, 2014). Un individu possédant des ressources stables lui permettant de s'adapter est plus susceptible de réagir adéquatement aux évènements environnementaux stressants (*Ibid.*). Plus précisément, il s'agit d'un processus qui permet de reconnaître correctement ses besoins et d'autocorriger ses perceptions erronées en fonction de la réalité extérieure. Lorsqu'une personne s'adapte, elle sait reconnaître ses limites personnelles et environnementales. Elle fait preuve d'autonomie et de pensée critique lui permettant de s'évaluer adéquatement. Pour répondre à ses besoins fondamentaux, elle utilise les normes extérieures comme un moyen et non une finalité (*Ibid.*).

Pour Gendreau (2001, dans OPP, 2014), l'adaptation en psychoéducation possède également une perspective éco systémique. L'adaptation considère «la personne comme un être global se développant par l'interaction entre ses capacités internes et les possibilités d'expérimentation offertes par son entourage» (*Ibid.*, p. 15). L'inadaptation est conséquente d'une «perturbation grave dans les relations de l'individu avec son environnement, perturbation susceptible de durer ou de s'aggraver sans intervention appropriée et, à la limite, malgré cette intervention» (Gendreau, 2001, p. 68, dans OPP, 2014, p. 15).

Les systèmes écologiques permettent de comprendre la relation importante entre les individus, et les interrelations avec leur environnement au regard de leur adaptation. Pour que les besoins puissent être considérés, une personne doit être en mesure de les reconnaître et de les exprimer. Elle doit faire appel à ses ressources internes pour être en mesure de solliciter des ressources externes, telles des mesures d'accommodement.

1.1.6 Les mesures d'accommodement au collégial

Pour favoriser la réussite du plus grand nombre, des mesures d'accommodement peuvent être accordées sous certaines conditions. Le respect de l'application de mesures d'accommodement au collégial «repose sur des fondements légaux qui ne peuvent être contournés» (La Grenade et Trépanier, 2017, p. 5). L'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne*, assure le droit de la personne en SH de se «prévaloir d'accommodements raisonnables et interdit toute discrimination ou tout harcèlement à son égard» (*Ibid.*, p. 5). Ducharme et Montminy (2015) soulignent que les collèges privés et publics québécois ont des obligations légales⁵⁴ quant à l'organisation des services éducatifs d'étudiantes et des étudiants en situation de handicap (ÉESH). À moins d'une contrainte excessive, les collèges ont une «obligation d'accommodement raisonnable pour les établissements au profit de l'ÉESH» (Ducharme et Montminy, 2012, p. 4). Toutefois, ces mesures d'accommodement doivent être en «lien avec le contexte d'enseignement collégial» (*Ibid.*, p. 5). Jusqu'à ce jour, les services de soutien collégiaux⁵⁵ évaluent individuellement les demandes à partir de l'évaluation diagnostique et des informations divulguées par l'ÉESH. Pour Ducharme et Montminy (2012),

il apparaîtrait inopportun et déraisonnable d'exiger que l'étudiant doive à nouveau faire la preuve de son handicap, par le biais d'une nouvelle évaluation d'un professionnel qualifié, afin d'obtenir les mesures d'accommodement nécessaires pour la passation des épreuves exigées dans son programme de formation. La prise en compte des besoins éducatifs déjà identifiés et des mesures d'accommodement consenties lors de la formation devrait plutôt faire office de guide pour déterminer les adaptations qui seront nécessaires à l'étudiant pour lui permettre de répondre aux exigences des évaluations auxquelles il sera soumis (p. 173-174).

⁵⁴ Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, RLRQ, c. C-29 et la Loi sur l'enseignement privé, RLRQ, c. E-9.1 (Ducharme et Montminy, 2015).

⁵⁵ Également appelés services d'aide, services adaptés, centres d'aide, etc.

Toutefois, l'évaluation des capacités de la personne doit être considérée selon les «exigences générales du programme sollicité plutôt que de l'évaluer selon un profil préalablement établie» (Ducharme et Montminy, 2015, p. 5). Les besoins éducatifs étant évolutifs, les mesures d'accommodement peuvent être ajustées durant le parcours scolaire.

Le droit à la vie privée protège la confidentialité du dossier. Seule une personne reconnue par le *Code des professions*⁵⁶ et autorisée par l'ÉESH peut divulguer les informations recueillies (Ducharme et Montminy, 2015). Bonvin (2013, dans La Grenade et Trépanier, 2017) soulève l'importance de maintenir les mesures d'accommodement individuel pour éviter de rejeter sur les «professeurs» (p. 8) l'entière responsabilité de l'inclusion. Ce «n'est pas tant dans la gestion des accommodements que les «professeurs» peuvent agir, mais en intervenant directement sur l'environnement éducatif dans leur propre classe» (La Grenade et Trépanier, 2017, p. 5). En ce sens, le rôle enseignant est de première ligne, souhaitable et fondamental dans le processus d'inclusion.

Les milieux de stages ont l'obligation d'accommodement envers les stagiaires (Ducharme et Montminy, 2015). Lors d'un stage en techniques de la santé au collégial, «les mesures possibles d'accommodement doivent être explorées en vue de réduire les risques d'atteinte à la sécurité de l'étudiant ou de celle des autres» (Ducharme et Montminy, 2015, p. 29). Ces mesures sont déterminées cas par cas via le milieu scolaire, idéalement conjointement avec le milieu clinique, en ne portant pas préjudice et en respectant «le niveau de risque acceptable» (Ducharme et Montminy, 2015, p. 42). La préparation des ÉESH aux stages est bénéfique pour leur réussite et serait bonifiée par le développement de «pratiques formelles de collaboration, applicables à l'ensemble des programmes d'études» (La Grenade et Trépanier, 2017, p. 42).

⁵⁶ Code des professions, RLRQ, c. C-26.

L'approche inclusive encourage l'autonomie et l'autodétermination étudiante (Moreau, 2015). La capacité étudiante de définir les obstacles potentiels et ses besoins permet d'évaluer la mise en place de mesures d'accommodement qui ont pour effet d'accroître l'accessibilité.

1.1.7 *La définition de la pédagogie de l'inclusion*

Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015) définissent la pédagogie de l'inclusion scolaire comme les étant des:

Moyens utilisés pour susciter l'apprentissage chez les élèves dans une perspective inclusive, c'est-à-dire qui valorise la différence, qui reconnaît la valeur de toutes formes d'expression de l'intellect et qui intègre à sa pratique cette idée de collaboration authentique entre élèves et intervenants scolaires (p. 499-500).

Il nous est possible de faire le lien avec l'accessibilité et la pédagogie de l'inclusion à partir des travaux Nguyen *et al.* (2015). Selon eux:

L'accessibilité universelle en pédagogie se définit comme étant le fait de concevoir du matériel et des activités pédagogiques qui permettent à des personnes présentant une gamme variée d'habiletés et de capacités de réaliser les apprentissages requis. Ces activités sont alors dès le début en tenant compte de l'inclusion de tous les étudiants (Burgstahler, 2005). L'accessibilité universelle repose sur le principe que, si un concept fonctionne bien pour les personnes en situation de handicap, il fonctionne aussi pour la plupart des gens. (p. 20)

Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011), définissent la pédagogie universelle à partir de deux extraits tirés d'une part de CAST (2011) et de Rose et Meyer (2002).

Ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus [offrant] un canevas pour la création de buts, de méthodes et d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les

individus [...] et se compose d'un ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève [et] traiter d'opportunités pour les enseignants d'aujourd'hui: le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées » (p. 91-92).

Une pédagogie de l'inclusion ou universelle mise en place vise le développement du plein potentiel étudiant «selon ses aptitudes et ses intérêts, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie» (CSÉ, 2017, p. 1). L'adoption de pratiques inclusives vise le développement des capacités étudiantes, un soutien et un accompagnement dans les classes habituelles et des pratiques collaboratives entre les différents groupes d'acteurs (*Ibid.*). La pédagogie universelle est définie comme une approche souple permettant un ajustement aux besoins individuels (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

Globalement, la pédagogie universelle vise à répondre aux besoins variés de la diversité étudiante et à planifier des stratégies qui permettraient d'amoindrir, voire d'éliminer les obstacles à l'apprentissage (Beaudoin, 2013; L. Bergeron, 2015). La pédagogie de l'inclusion, par la diversification tant au niveau de l'enseignement que des évaluations, permet de maximiser l'apprentissage et minimiser les besoins de mesures de soutien spécialisées et les accommodements individuels (La Grenade, et Trépanier, 2017). Il n'est donc plus question de se centrer sur une catégorie étudiante spécifique. C'est ce que propose le modèle de la conception universelle de l'apprentissage.

1.2 Le modèle de la conception universelle de l'apprentissage

Dans cette section, nous débutons par une définition de la conception universelle de l'apprentissage, puis nous détaillons le modèle de la conception universelle de l'apprentissage.

1.2.1 *La définition de la conception universelle de l'apprentissage*

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) ou *Universal Design for Learning*, origine d'un concept architectural d'adaptation de l'environnement. Une fois adapté, l'environnement devient accessible à toutes et tous et ne nécessite plus d'adaptation ou de modulation particulière. Plusieurs recherches ont inspiré la définition proposée par CAST (2011). Cette traduction présente la CUA comme

Cadre valide sur le plan scientifique visant à orienter les pratiques qui offre une souplesse à l'égard des moyens de représentation de l'information, de réaction ou de démonstration des connaissances et des compétences et de participation active; réduit les obstacles à l'éducation, offre des mesures d'adaptation, du soutien et des défis appropriés et nourri des attentes élevées en matière de réussite pour tous les étudiants, y compris les étudiants ayant un handicap [...]. (p. 8-9)

CAST (2011) ajoute que ces conditions valent également pour les personnes ayant des capacités limitées pour la langue usuelle officielle⁵⁷.

1.2.2 *Le modèle de la conception universelle de l'apprentissage*

Ce modèle vise l'abolition des obstacles en préservant les défis utiles à l'apprentissage (CAST, 2011), ce qui le distingue «d'une orientation axée uniquement sur l'accès» (p. 5). «La CUA permet donc de faire passer les ESH du statut de «personne handicapée» à prendre en charge et à «normaliser» par la négociation d'accommodements raisonnables à celui d'un ESH apte à s'autodéterminer et à prendre une part active à sa réussite» (Tremblay et Loiselle, 2016, p. 19).

⁵⁷ CAST (2011) étant un organisme américain de recherche et de développement sans but lucratif promouvant les opportunités d'apprentissage pour tous à travers la CUA (Bêty, 2018), la langue usuelle officielle réfère à l'anglais.

Des recherches en neuroscience⁵⁸, en sciences de l'apprentissage et en psychologie cognitive sont à la base de ce concept permettant de comprendre les différences individuelles et d'adapter les méthodes pédagogiques. Les résultats ont démontré trois dimensions neurologiques de l'apprentissage, soit la réception de connaissances et l'analyse de l'information (le quoi), la planification et l'exécution des stratégies pour traiter l'information (le comment), puis l'évaluation et l'identification des buts à atteindre, c'est-à-dire ce qui motive à apprendre (le pourquoi) (Tremblay, 2013). La CUA repose sur trois principes, la représentation (le quoi), l'action et l'expression (le comment) et l'engagement (le pourquoi). Ces trois principes de la CUA se déclinent en neuf lignes directrices, puis en points de contrôle (annexe G: Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage)⁵⁹.

Les neuf lignes directrices aident à la planification de la formation tout en réduisant les obstacles à l'éducation et en optimisant les niveaux de difficulté pour répondre aux besoins étudiants. Les caractéristiques des personnes apprenantes spécialistes qui vivent ce modèle de formation sont définies comme stratégiques, compétentes et orientées, bien informées, déterminées et motivées à apprendre (CAST, 2011). Le tableau 1 démontre des liens entre les dimensions neurologiques de l'apprentissage et les principes CUA (adaptation de CAST, 2011)

⁵⁸ Des recherches en neurosciences ont permis de définir trois zones cérébrales, le système de reconnaissances, systèmes de stratégies et le système affectif (Tremblay, 2013).

⁵⁹ L'annexe G comprend la version (2011) des lignes directrices et une version (2018). Cette dernière est accessible en version anglaise seulement au moment du dépôt de l'essai (CAST, 2018).

Tableau 1
Dimensions neurologiques de l'apprentissage et principes de la CUA

	Dimension neurologique	Réseaux	Principes CUA
Quoi	Réception de connaissances analyse de l'information	Reconnaissance par les cinq sens	Moyens de représentation
Comment	Planification, organisation et exécution des stratégies pour traiter l'information	Stratégiques	Moyens d'action et d'expression
Pourquoi	Évaluation et identification des buts à atteindre	Affectif	Moyens de participation Engagement

Source: Center for Applied Special Technology [CAST] (2011). *Universal Design for learning Guidelines version 2.0*. Wakefiel, MA: Author.

Tout en respectant les intentions pédagogiques et le niveau d'exigences des programmes de formation, plusieurs avantages sont relevés dans la littérature tant du point de vue étudiant qu'enseignant (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Tremblay et Loiselle, 2016). Parmi ces avantages, citons un meilleur apprentissage, une amélioration de l'accessibilité aux savoirs, de la motivation et de la performance, entre autres en français. De plus, ce modèle semble rendre des étudiantes et des étudiants plus autonomes, actifs et responsables de leurs apprentissages.

Ce modèle suppose que les objectifs puissent être atteints de multiples façons, à partir de matériel varié, selon des méthodes qui impliquent des regroupements étudiants divers et qui utilisent des supports pour individualiser l'apprentissage. L'individualisation est une relation d'apprentissage et d'enseignement entre [l'étudiante et l'étudiant] et l'enseignante et l'enseignant qui priorisent la qualité de l'enseignement pour toutes et tous. Il assure donc la progression de chacune et chacun, «que ce soit par une action individuelle, en sous-groupe ou en groupe» (Paré et Trépanier, 2015, p. 238). Ce modèle prend en compte l'individu et les besoins de la

communauté d'apprentissage. L'évaluation des objectifs se fait en offrant plusieurs moyens et à travers laquelle les évaluations formatives sont prépondérante dans le processus évaluatif (Tremblay, 2013).

Le tableau 2 démontre les étapes du processus de mise en œuvre de la CUA selon Belleau (2015) et Senécal, Brazeau et Quirion (2018).

Tableau 2
Processus de mise en œuvre de la CUA

Belleau (2015)	Senécal (2018)
	Apprendre à connaître ses élèves et identifier les obstacles à l'apprentissage
Analyser l'objectif à atteindre dans une perspective CUA	Déterminer les objectifs et les indicateurs de succès
Choisir la stratégie pédagogique à transformer	Sélectionner les activités pédagogiques
Mettre en place des moyens pour procéder aux changements	Examiner les moyens actuels (méthodes, outils et matériaux)
	Identifier les changements à apporter aux moyens pour un design CUA
Évaluation des résultats et des améliorations à apporter	Évaluer l'apprentissage et ajuster

Sources: Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA): une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion pour tous*; Senécal, I., Brazeau, C. et Quirion, I. (2018). *La pédagogie de l'inclusion: conception universelle de l'apprentissage*. Collège Sainte-Anne.

Notons les similitudes entre les deux représentations en ce qui concerne la considération des objectifs, les actions pédagogiques à moduler, les moyens pour y arriver et l'évaluation des résultats. Toutefois, Senécal, Brazeau et Quirion (2018) ajoutent la reconnaissance des obstacles à l'apprentissage.

Plusieurs recherches citées par Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011) démontrent que la planification selon les principes de la CUA favorise la diminution du stress enseignant, une meilleure distinction entre difficultés et troubles

d'apprentissage, un meilleur repérage des besoins étudiants par l'enseignante et l'enseignant et une amélioration de la croyance en la réussite de tous.

L'inclusion scolaire cible l'accessibilité en limitant les obstacles, en considérant les attentes et les besoins manifestés par les étudiantes et les étudiants et finalement en misant sur leurs forces. En facilitant la formation et le soutien des différents groupes d'acteurs du milieu scolaire et en proposant des milieux favorables aux échanges, il est envisageable que le changement de paradigme s'opère. En ce sens, la CUA est un modèle qui prend en compte la diversité étudiante et à partir duquel nous nous appuyons pour réfléchir à des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive.

2. DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

Une approche inclusive implique entre autres la diversification des méthodes d'enseignement et des stratégies d'évaluation. Le but est d'instaurer un climat permettant aux étudiantes et étudiants de s'adapter aux défis rencontrés. Ce contexte s'écarte du parallélisme associé au modèle de silo et suppose une spécialisation du système éducatif dans le domaine de l'adaptation scolaire. Il nous apparaît important de définir le terme «pratique» et le terme «pédagogie». Pour Legendre (2005) une pratique représente un ensemble «d'habiletés acquises par un individu ou par un groupe lors de l'exercice régulier d'une activité». Le terme «pédagogie» fait référence au «champ de pratique qui s'intéresse aux approches, méthodes, techniques et outils permettant de former et d'évaluer des apprenants» (Pelaccia, 2016, p. 412). Lacroix et Potvin (2009) précisent que les pratiques pédagogiques concernent «l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique» (n.p.) correspondant à un acte exécuté par une professionnelle ou un professionnel enseignant ou non enseignant (*Ibid.*). On peut considérer que les pratiques enseignantes résultent d'une dimension relative à la personne et à ses actions.

L'angle avec lequel nous abordons les concepts présentés dans cette section découle de l'importance que nous accordons à la posture enseignante⁶⁰ dans un contexte de stages dans le développement d'une relation pédagogique de confiance et sécurisante. Ainsi, il est question de l'attitude enseignante dans une perspective inclusive, de perspectives de l'enseignement à l'origine d'une modulation de l'engagement étudiant, de phases de l'enseignement dans une perspective inclusive et de l'évaluation dans une perspective inclusive.

2.1 L'attitude enseignante dans une perspective inclusive

L'attitude peut être abordée selon un point de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc. Notre recension d'écrits est orientée vers les concepts de l'attitude, de la perception et des croyances comme étant des éléments qui découlent de la représentation sociale (Dion, 2013).

Shapiro (1999, dans Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015, p. 16) définit l'attitude comme «la tendance d'un individu à agir ou réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés dans ses expériences sociales [...]». Cette tendance se manifeste à travers deux aspects: ce qu'elle dit et ce qu'elle fait» (p. 8-9, traduction libre). Lussier et Gosselin, 2015, quant à elles, décrivent l'attitude comme étant:

Une disposition intérieure de la personne qui se manifeste par des réactions émotives apprises et ressenties selon ses connaissances, ses croyances et ses perceptions. Cette réponse émotionnelle interne

⁶⁰ Posture en enseignement: «Manière singulière dont [l'enseignante ou l'enseignant] investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions et les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique (Acker, 2015, p. 39-40).

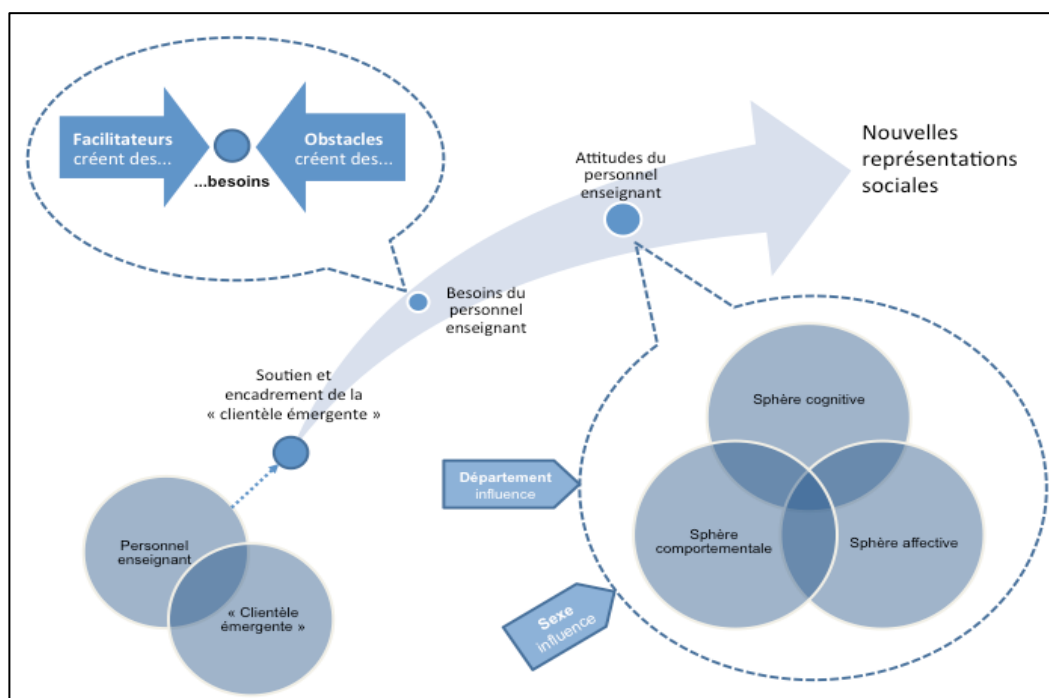
influence positivement ou négativement les comportements et la façon d'agir d'une personne (p. 630).

En psychologie sociale, l'attitude se décline en trois sphères ou composantes: cognitive, affective ou émotionnelle et comportementale (Boudreault, 2015; Dion, 2013; Lussier et Gosselin, 2015). La sphère cognitive fait référence «aux connaissances, perceptions, croyances, opinions, préjugées ou bien stéréotypées de la personne» (Lussier et Gosselin, 2015, p. 631) envers une personne ou un objet (Dion, 2013). La sphère affective renvoie aux émotions et aux sentiments ressentis (Lussier et Gosselin, 2015). La sphère comportementale ou conative fait référence à la dimension du savoir-agir (Le Boterf, 2006; Lussier et Gosselin, 2015; Tardif, 2006). Elle «fait référence à la prédisposition, à l'intention et à la décision de la personne d'agir et de manifester une action face à l'objet qui lui est présenté» (Lussier et Gosselin, 2015, p. 631). Elle peut être observable par des réactions positives ou négatives.

Dans un mémoire en éducation sur la représentation sociale d'enseignantes et d'enseignants de l'enseignement supérieur du Saguenay Lac St-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente», Dion (2013) ajoute que des attitudes enseignantes peuvent être facilitantes et d'autres faire obstacle au soutien et à l'encadrement (Dion, 2013, p. 173) (annexe H: Attitudes du personnel enseignant facilitant le soutien et l'encadrement de la «clientèle émergente» selon la recherche) (annexe I: Attitudes du personnel enseignant faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente» selon la recherche).

Les enseignantes et les enseignants faisant partie de la recherche reconnaissent que des étudiantes et des étudiants, avec ou sans diagnostic, ont une place à l'enseignement supérieur. Toutefois, les obstacles vécus par les enseignantes et les enseignants influencent leur représentation sociale. À titre d'exemple, le manque de connaissances des différents troubles, en l'occurrence les troubles de santé mentale, l'incertitude quant aux pratiques pédagogiques efficaces, l'équité envers toutes et tous,

etc. Dion (2013) fait ressortir trois éléments nouveaux facilitateurs: la relation entre les enseignantes et les enseignants et les conseillères et conseillers des centres d'aide, l'autonomie étudiante et la présence d'aide pédagogique à l'apprentissage. Ces éléments engendrent des besoins enseignants autour desquels se construisent les attitudes, les perceptions et les croyances. La figure 2 démontre la relation entre les différents éléments qui influencent la représentation sociale, soit la perception⁶¹, les croyances et l'attitude.



Source: Dion, M.C. (2013). Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente». Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi, Chicoutimi.

Figure 2: Processus de construction des représentations sociales chez le personnel enseignant de niveau postsecondaire quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente»

⁶¹ Selon l'OQLF (2012) la perception réfère à une prise de conscience sensorielle du monde extérieur effectuée en relation avec l'expérience et la pensée, et s'accompagnant d'un processus d'intégration émotionnelle et d'interprétation des informations sensorielles recueillies.

Bélanger (2015), précise que l'attitude enseignante peut être influencée par l'environnement, tels l'école, les médias, les écrits, etc. Toujours selon cette auteure, le degré de connaissance des concepts entourant la situation de handicap et les différentes expériences vécues auprès de la diversité étudiante sont également des facteurs ayant un impact sur l'attitude. Thomazet (2008, dans La Grenade et Trépanier, 2017) soulève que malgré les obligations légales des lois à l'accès à l'égalité et les valeurs idéologiques inclusives de la société, l'application d'une pratique pédagogique inclusive et le respect de la différence demeurent liés à la volonté enseignante.

Pour Elliot (2008, dans Bélanger, 2015), l'attitude enseignante positive accroît la participation des ÉESH. En démontrant de la sympathie à leur égard, Brady et Woolfson (2008, dans Bélanger, 2015) notent des progrès significatifs et l'acceptation par les pairs en est influencée (Sherman, Rasmussen et Baydala, 2008 dans Bélanger, 2015). L'attitude a donc un impact significatif sur «les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves» (Bélanger, 2015, p. 137). Beaudoin (2013) va plus loin en précisant l'importance d'une attitude positive, mais également proactive, empreinte d'ouverture et de créativité.

Kozanitis (2015) mentionne qu'une attitude enseignante et une communication de qualité influencent positivement la relation pédagogique ayant ainsi un impact sur le développement, l'engagement dans l'apprentissage et la réussite étudiante.

Une attitude enseignante inclusive témoigne de la représentation sociale favorable que l'on se fait de la diversité. Elle permet le développement d'une relation pédagogique de qualité dont le rôle est important dans le développement identitaire et la réussite étudiante. Dans cette perspective, il est possible d'envisager que l'attitude enseignante inclusive puisse limiter les obstacles à l'apprentissage.

2.2 Les perspectives de l'enseignement à l'origine d'une modulation de l'engagement étudiant

L'enseignement peut refléter une diversité de perspectives modulées selon «ses valeurs, ses croyances et la nature de l'engagement dans la profession enseignante» (Prud'homme, 2015, p. 351). Toujours selon cet auteur, «chacune des perspectives se précise par des différences de sens, d'accent et d'insistance que l'enseignant accorde aux différents éléments qui se retrouvent dans la situation d'enseignement» (*Ibid.*, p. 351). Le modèle des perspectives de l'enseignement de Prud'homme (2015) adapté du modèle de Pratt⁶² (2005, dans Prud'homme, 2015), en propose cinq qui influencent et dirigent le travail enseignant: la perspective de transmission, d'apprenti, développementale, de sollicitude et de réforme sociale (annexe J: Synthèse des perspectives de l'enseignement).

Dans une perspective de transmission, l'attention est portée sur l'efficacité pour organiser et structurer le contenu à apprendre. Le rôle étudiant demeure passif en regard «d'un engagement professionnel qui s'inscrit dans cette perspective de manière dominante» (Prud'homme, 2015, p. 352).

Dans une perspective d'apprenti, Prud'homme (2015) précise que l'attention enseignante est dirigée vers la qualité des tâches pour assurer la compréhension des connaissances à travers des situations d'enseignement authentiques et signifiantes. Les enseignantes et les enseignants agissent en tant que modèles, expertes et experts pour illustrer le contenu à faire apprendre et le savoir-faire. Les étudiantes et les étudiants assument le rôle d'apprenantes et d'apprenants.

Toujours selon Prud'homme (2015), dans une perspective développementale les étudiantes et les étudiants sont amenés à résoudre des problèmes dans l'action tout en s'appropriant des ressources pour atteindre un but. Par l'intermédiaire de

⁶² Pratt (2005) précise que le nombre de perceptions pourrait être bonifié.

questionnements, les enseignantes et les enseignants les guident et les accompagnent à travers leur réflexion, afin d'encourager l'engagement cognitif et le développement de l'autonomie étudiante. Le rôle enseignant favorise le «développement cognitif et l'émergence d'un répertoire de plus en plus sophistiqué des façons de penser» (*Ibid.*, p. 354).

La perspective de sollicitude met l'accent sur la délicate relation entre «l'apprentissage et le concept de soi de l'apprenant» (*Ibid.*, p. 355). Le rôle de guide, d'accompagnatrice et d'accompagnateur, de «facilitatrice [et de] facilitateur» assure un climat de confiance, de bienveillance et de respect. Elles et ils considèrent les besoins étudiants dans le processus de développement de l'auto efficacité. Le rôle étudiant est de maintenir un certain contrôle sur son travail face aux défis proposés par les enseignantes et les enseignants.

Finalement, dans une perspective de réforme sociale, la construction d'un monde meilleur est mise en avant-plan. À travers le rôle d'éducatrices et d'éducateurs socialement engagés, les enseignantes et les enseignants visent la création de situations pédagogiques permettant de répondre à des besoins de changements sociaux. Les étudiantes et les étudiants sont donc amenés à comprendre les différents savoirs à travers des contextes variés.

En considérant les forces et les défis du cadre de Pratt (2005, dans Prud'homme, 2015), la compréhension des différentes perspectives de l'enseignement permet de «reconnaître le caractère particulier de son action professionnelle» (p. 357). Consciemment ou non, les conceptions variées de l'enseignement définissent l'engagement, le rôle enseignant.

Ce modèle démontre qu'il existe un lien entre l'importance qu'accordent des enseignantes et des enseignants à certains aspects de la pratique, la perception de leur rôle et l'implication étudiante dans son apprentissage. Ainsi, les choix pédagogiques et

la posture enseignante qui découlent d'une perspective développementale, de sollicitude et de réforme sociale sont davantage en lien avec une approche inclusive lors de la supervision clinique en stages.

2.3 Les phases de l'enseignement dans une perspective inclusive

Les phases de l'enseignement de planification, d'intervention pédagogique et d'évaluation, permettent d'établir une séquence quant aux choix pédagogiques. Dans cette section il est question de la planification de l'enseignement dans une perspective inclusive, de l'intervention pédagogique dans une perspective inclusive et de l'évaluation dans une perspective inclusive.

2.3.1 La planification de l'enseignement dans une perspective inclusive

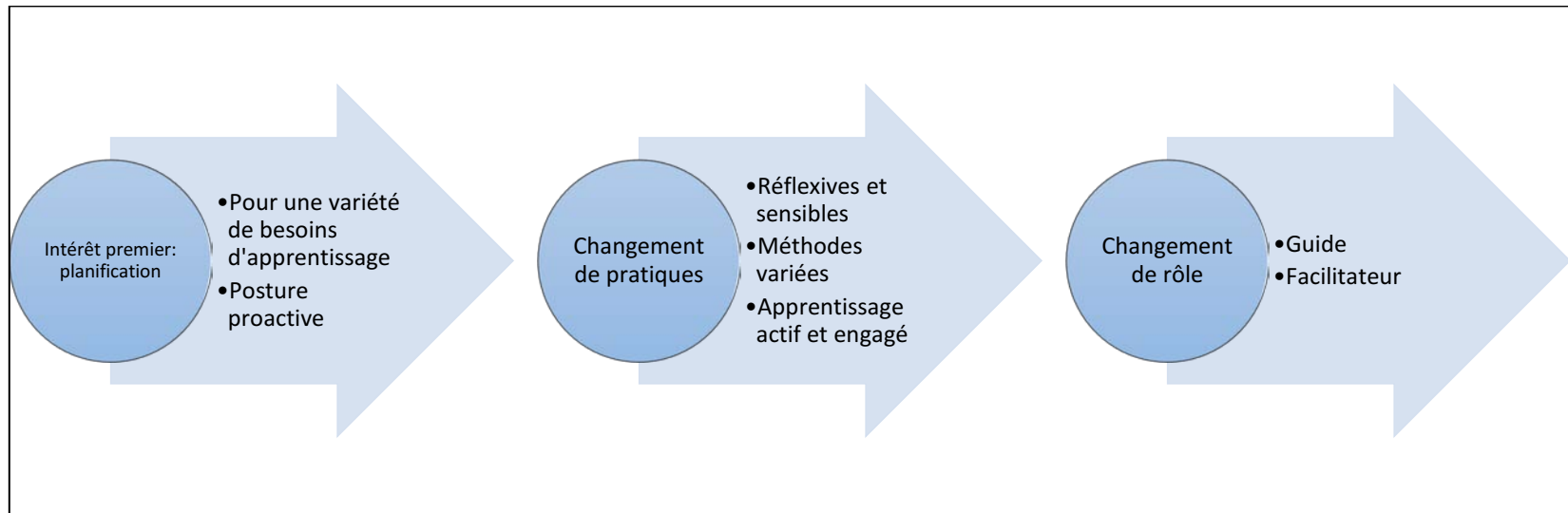
Dans une perspective inclusive, la planification revêt une grande importance. Elle permet d'anticiper et d'adopter une attitude proactive et préventive (Beaudoin, 2013). L. Bergeron (2015) décrit la planification de l'enseignement comme un:

Processus de réflexion et de prise de décisions qui, dans la poursuite d'une situation désirée formulée en intention pédagogique, repose sur le jugement professionnel de l'enseignant par son analyse de la situation et des solutions pédagogiques possibles, à partir desquelles il élabore un plan d'action sous forme de cadre général dans lequel il détermine le déroulement probable des activités et de ses actions, plan pouvant être consigné pas écrit sous différentes formes (p. 500).

Beaudoin (2013) résume l'ensemble des changements découlant de l'adoption de pratiques d'enseignement inclusives. Ce modèle permet d'apprécier que la planification favorise une attitude proactive, plus que réactive, de la pratique face à des besoins exprimés. Il démontre que l'inclusion est favorisée lorsque des pratiques réflexives et sensibles sont associées à l'utilisation de méthodes variées et à l'engagement étudiant dans son processus d'apprentissage actif. Finalement, on peut

constater une modulation du rôle enseignant par la diminution du rôle d'émetteur et la transformation vers celui de guide et de facilitateur.

La figure 3 démontre les changements qui découlent de l'adoption de pratiques enseignantes inclusives.



Source: Adaptation de Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Ottawa: Centre de pédagogie universitaire, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa.

Figure 3: Changement qui découlent de l'adoption de pratiques enseignantes inclusives

Pour L. Bergeron (2015), «la pensée planificatrice» (p. 383) enseignante est modulée sous l'influence de plusieurs variables⁶³. La planification s'effectue en deux temps. Le premier temps correspond à la phase préactive qui permet de concevoir une planification globale et spécifique. La deuxième phase, post-active, permet «d'évaluer l'efficacité de ce qui avait été planifié et la routinisation de certaines pratiques pédagogiques jugées efficaces qui deviennent des automatismes» (L. Bergeron, 2015, p. 382). Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011), précisent que dans une pédagogie universelle l'enseignant en phase de planification anticipe les défis que peut poser l'hétérogénéité étudiante dans la poursuite des intentions pédagogiques imposées par le programme d'études. Sans éviter les défis nécessaires à l'apprentissage, les [étudiantes et les étudiants] ont tout en main pour réaliser pleinement les tâches scolaires, tout en bénéficiant d'un accompagnement et d'un enseignement contribuant à leur progression (p. 95). Cette perspective est corroborée par les travaux de Vygotsky sur le développement de la zone de développement proximal (Goupil, 2014). Ce principe implique «que le défi que l'on propose aux élèves est suffisamment grand pour qu'ils apprennent et suffisamment accessible pour qu'ils puissent s'y investir avec confiance et connaître un succès» (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 92).

La planification de pratiques d'enseignement joue un rôle dans le processus inclusif. Le choix des méthodes et stratégies pédagogiques utilisées permet de poser des défis pédagogiques stimulants qui engagent les étudiantes et les étudiants dans un apprentissage actif. L'attitude proactive et le changement de rôle enseignant auront une influence sur les interventions pédagogiques.

⁶³ Exemples de variables: «Objectifs et buts d'apprentissage, formules pédagogiques possibles, obstacles potentiels à l'apprentissage, gestion des enchainements et du rythme, contraintes de temps, contraintes budgétaires, ressources matérielles, manuels scolaires, attentes curriculaires, standards d'apprentissage, collègues, appartenance à une équipe pédagogique, exigences de la hiérarchie, formation initiale et continue, etc.» (L. Bergeron, 2015, p. 383).

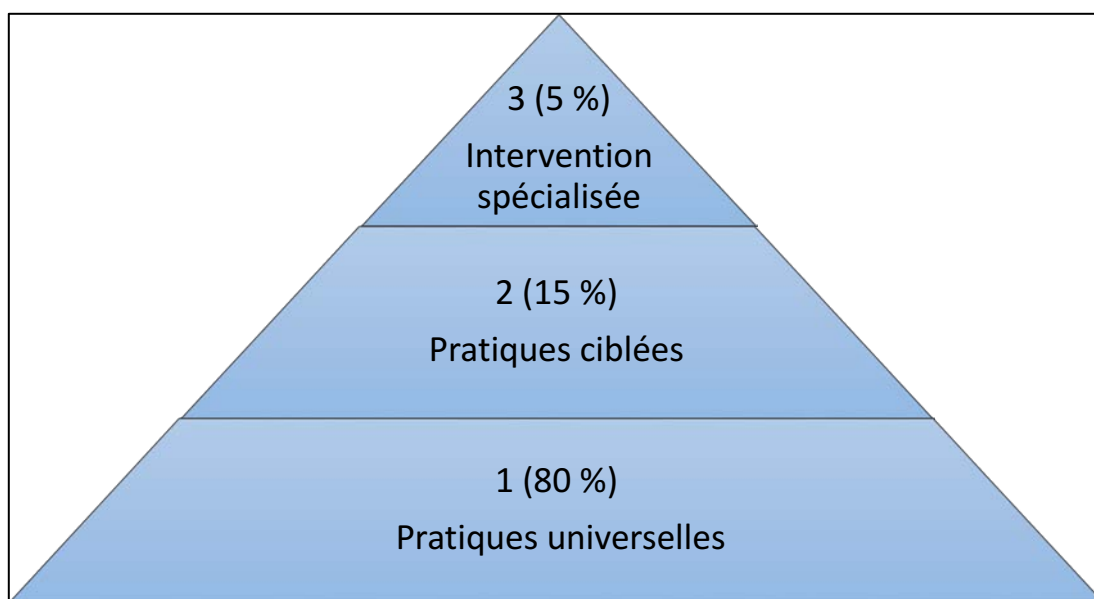
2.3.2 *L'intervention pédagogique dans une perspective inclusive*

La planification permet d'anticiper certains besoins collectifs, donc de planifier certaines interventions pédagogiques dans le but de répondre à des difficultés, des problématiques, des obstacles à l'apprentissage. Toutes sortes de conjonctures exigent alors des intervenantes et des intervenants⁶⁴ d'accomplir des gestes professionnels très diversifiés (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 120).

Le modèle comportemental de réponse à l'intervention (RAI) de Fuchs utilisé en adaptation scolaire permet d'identifier des étudiantes et des étudiants qui nécessitent une intervention pédagogique adaptée avant que les difficultés ne s'aggravent. Ce modèle s'applique non seulement dans le cas de la gestion des comportements, mais également sur le plan des apprentissages. La figure 4 démontre que la majorité des [étudiantes et des étudiants], soit 80 %, vont progresser de manière satisfaisante à une intervention enseignante efficace universelle. Toutefois, 15 % des [étudiantes et des étudiants] en difficultés⁶⁵ auront besoin d'une intervention pédagogique intensive en sous-groupes (Tremblay, 2012, dans Vianin, 2016). Le troisième niveau correspond à une intervention spécialisée et individualisée, utile dans 5 % des cas.

⁶⁴ Desaulniers et Jutras (2012) font référence à des enseignantes et des enseignants.

⁶⁵ Pour Vianin (2016), les interventions pédagogiques peuvent pallier une difficulté. Dans le cas d'une situation d'échec, les interventions pédagogiques ont échoué et la problématique est plus globale.



Source: Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté?* Paris: Éditions de Boeck Supérieur.

Figure 4: Adaptation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) de Fuchs

Ce troisième niveau est nécessaire lorsque les difficultés persistent et qu'il y a risque d'échec à la suite d'interventions des niveaux 1 et 2 (*Ibid.*). Aucune méthode ou approche ne peut être unique et spécifique, car plusieurs sont souvent utiles pour satisfaire aux besoins des étudiants. Peu importe s'il s'agit du domaine médico-social, psychosocial, éducatif, pédagogique, etc., «il existe une démarche, une méthodologie, de travail, un processus communs» (Vianin, 2016, p. 15). Plusieurs approches théoriques servent d'appui au processus d'aide qui vise à prévenir l'échec. Pour Loret (2010, dans Vianin, 2016), l'approche est donc spécifique et différenciée, car elle répond précisément aux besoins ciblés. C'est pourquoi, en présence de difficultés, le type d'intervention est au préalable inconnu. Toutefois, le projet est élaboré à partir des besoins de l'élève. Il sera obligatoirement déterminé en fonction des objectifs à atteindre et toujours différencié, dans le but de répondre aux besoins. En ce sens, l'étayage est une pratique enseignante qui soutient les étudiantes et les étudiants «dans l'apprentissage d'une habileté ou d'un concept; ce soutien est graduellement retiré, au fur et à mesure que [l'étudiante ou l'étudiant] intériorise la connaissance et apprend à

performer indépendamment de l'enseignant» (Deshaies, 2004, p. 20). Pour Perkins (1991), l'étayage fait partie du mouvement socioconstructiviste. Il «s'effectue en guidant [l'étudiante ou l'étudiant], en l'encourageant à expliquer un phénomène sans jamais lui donner la réponse finale» (Deshaies, 2004, p. 20). Des commentaires constructifs et des défis légèrement au-delà des capacités assurent un soutien continuellement ajusté au besoin étudiant (Deshaies, 2004).

Perrenoud (1991), souligne que l'efficacité des interventions pédagogiques passe par la personnalisation et l'individualisation, ce qui demande de revoir nos modèles pédagogiques. La différenciation est pour cet auteur une composante d'un ensemble de stratégies permettant de ne pas limiter l'apprentissage des étudiantes et étudiants qui possèdent des stratégies et un rythme d'apprentissage différents. Perrenoud (1991) propose d'avoir une «réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles» (*Ibid.*, p. 13).

Tout processus d'aide étant considéré comme une médiation, exclure le contexte politique et éthique en fragilise le processus (Vianin, 2016). Selon cet auteur, «l'inclusion sociale et scolaire est le fondement de toutes les démarches d'aide» (p. 20). Cet auteur affirme que «les personnes en difficultés doivent maintenir un lien étroit avec la société dans laquelle elles vivent» (p. 21).

Le processus d'aide vise le développement global de la personne. Il cible les besoins liés aux «aspects physiques, sociaux, scolaires ou professionnels, émotionnels, spirituels et matériels» (p. 21) dans une «vision biopsychosociale du fonctionnement» (OMS, 2007, dans Vianin, 2016, p. 21) et une «posture éco systémique centrée sur les ressources et les difficultés, non seulement de l'élève, mais également de l'environnement, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la vie communautaire» (ECES, 2012, dans Vianin, 2016, p. 22). C'est la personne qui manifeste des besoins particuliers qui détient le rôle central et envisage des moyens pour répondre à ses besoins spécifiques. La réussite du projet implique donc la

participation active du sujet ainsi que des intervenantes et des intervenants occupant un rôle de soutien. Danancier (2011, dans Vianin, 2016), insiste sur le rôle d'accompagnement dans la mise en œuvre du projet.

Pour favoriser la réussite du processus d'aide, la collaboration est nécessaire. Les objectifs doivent être connus, ce qui permet de déterminer les moyens de mettre en œuvre le projet et le rôle de collaboration dans la démarche. Cette démarche intégratrice nécessite donc l'adhésion et la participation. Elle doit d'inscrire dans un processus de concertation cohérent avec les besoins des élèves (ECES, 2012, dans Vianin, 2016). Selon Vianin (2016), pour aider le développement de l'autonomie, la responsabilisation, la curiosité et l'ouverture, la tolérance et la solidarité, la critique et la confiance en ses compétences, les «institutions scolaires éducatives et thérapeutiques» (p. 21) ont un rôle partagé.

Cette démarche humaniste doit être rigoureuse, planifiée, organisée et soutenue par des fondements théoriques, dans une «approche globale, rigoureuse et spécifique» (Vianin, 2012, p. 15). Ce modèle considère le changement, l'évolution et la progression possibles des individus au regard des parcours scolaire, personnel ou professionnel. Il reconnaît que le «sujet a les ressources nécessaires pour surmonter ses difficultés» (Vianin, 2016, p. 25). Pour Vianin (2016), le rôle des intervenantes et des intervenants est de mettre en place «les conditions d'un possible apprentissage que seul le sujet peut, *in fine*, réaliser» (p. 26) en exploitant le potentiel de chacun. Cette démarche pédagogique est non imposée et engage [étudiantes et étudiants] dans le développement de leur identité. Les qualités humaines idéales des intervenantes et des intervenants dans ce type de pédagogie sont l'ouverture à la relation, la qualité d'écoute, la présence à l'autre, l'empathie, la congruence des échanges (authentiques et vrais), le respect, la capacité à établir une relation chaleureuse et l'humour donc la bienveillance (Vianin, 2016).

Le processus d'aide proposé par Vianin (2016) est basé sur plusieurs approches. Deux d'entre elles sont prédominantes: l'approche cognitivo- comportementale et l'approche fonctionnelle. L'approche cognitivo-comportementale a pour objectif de modifier les comportements inadaptés ainsi que la disparition des comportements et des processus cognitifs causant la situation problématique. Vianin (2016) identifie les étapes de modification d'un comportement à partir des travaux de Montreuil et Magerotte (2008) et de Gabriel (2011), soit l'identification du comportement inapproprié au contexte; la détermination des contingences environnementales et les conditions dans lesquelles s'expriment les difficultés du sujet; la fixation d'objectifs définissant le nouveau comportement; l'intervention pour modifier le comportement; l'évaluation de l'efficacité de l'intervention; le maintien et la généralisation des compétences développées. Le tout dans le respect de l'éthique professionnelle. Dans cette approche comportementaliste, l'attitude est influencée par le vécu, les antécédents, l'avant, et l'après.

L'approche fonctionnelle correspond à l'analyse fine du fonctionnement humain. Elle est une approche pragmatique qui «vise le fonctionnement mieux adapté aux besoins de la personne et de son environnement» (Vianin, 2016, p. 35). Cet auteur suggère un modèle qui permet une vision globale des domaines d'évaluation. Il propose de procéder à l'évaluation selon trois axes, soit la centration sur le sujet, la centration sur l'activité et la centration sur le contexte. Pour cet auteur, cette démarche fonctionnelle permet d'éviter de focaliser exclusivement sur le sujet.

Vianin (2016) précise que la centration sur le sujet consiste à évaluer les savoirs et la capacité de résoudre les problèmes quotidiens complexes, l'évaluation des processus cognitifs et métacognitifs permet d'évaluer la capacité de déterminer les opérations mentales que demandent la tâche et les stratégies efficaces. D'autres éléments doivent être évalués, soit l'estime et la connaissance de soi, l'aspect affectif, l'aspect corporel et l'habileté motrice et finalement la santé et les soins. Tous ces aspects caractérisent l'étudiante et l'étudiant (*Ibid.*). La centration sur l'activité vise

l'évaluation de l'autonomie et la responsabilité, le comportement⁶⁶, la motivation⁶⁷, l'attitude face à la tâche⁶⁸ et les stratégies cognitives⁶⁹ (*Ibid.*). Toujours selon Vianin (2016), la centration sur le contexte comprend l'évaluation de l'environnement qui influence le comportement, l'approche behavioriste⁷⁰, les éléments du milieu scolaire et professionnel⁷¹, familial⁷², les loisirs⁷³, les relations sociales, et la communication⁷⁴. Il ajoute que «l'aide n'a de sens que si l'attention est focalisée sur le contexte dans lequel se pose le problème» (p. 73).

Vianin (2016) note plusieurs obstacles à la réussite des interventions: le contexte écologique, la suffisance des bénéfices secondaires ressentis par l' [étudiante et l'étudiant], l'autosabotage, l'hétérosabotage, l'étiquetage, la stigmatisation et la ségrégation, la procrastination, les attributions causales externes, le fait que des objectifs semblent inatteignables, le paradoxe de l'aide et le rôle de victime, de sauveur et de persécuteur qui peut être joué par l'intervenante ou l'intervenant ou par [l'étudiante ou l'étudiant]. La tâche d'évaluation diagnostique est complexe et la tentation de consacrer du temps à la phase d'évaluation diagnostique est présente, car

⁶⁶ La gestion temps, de l'espace, ordre et organisation, consignes, discipline, posture (Vianin, 2016).

⁶⁷ Le conatif: motivation, disponibilité psychique et sentiment d'efficacité (Vianin, 2016).

⁶⁸ Évalué à partir de la procédure experte de résolution lors de la réalisation d'une activité particulière, souvent négligée, dépend de la complexité de la tâche, niveau abstraction, contenu, modalités de présentation, attitude du sujet, traitement d'informations, processus convoqué et stratégies utilisées (Vianin, 2016).

⁶⁹ Le cognitif, évaluation des stratégies, est une composante de l'évaluation de l'attitude face à la tâche, celles réellement efficaces (Vianin, 2016).

⁷⁰ Observer ce qui se passe avant et après le comportement (Vianin, 2016).

⁷¹ Avantage des stages est de traiter avec un sujet en comprenant la complexité du réel (Vianin, 2016).

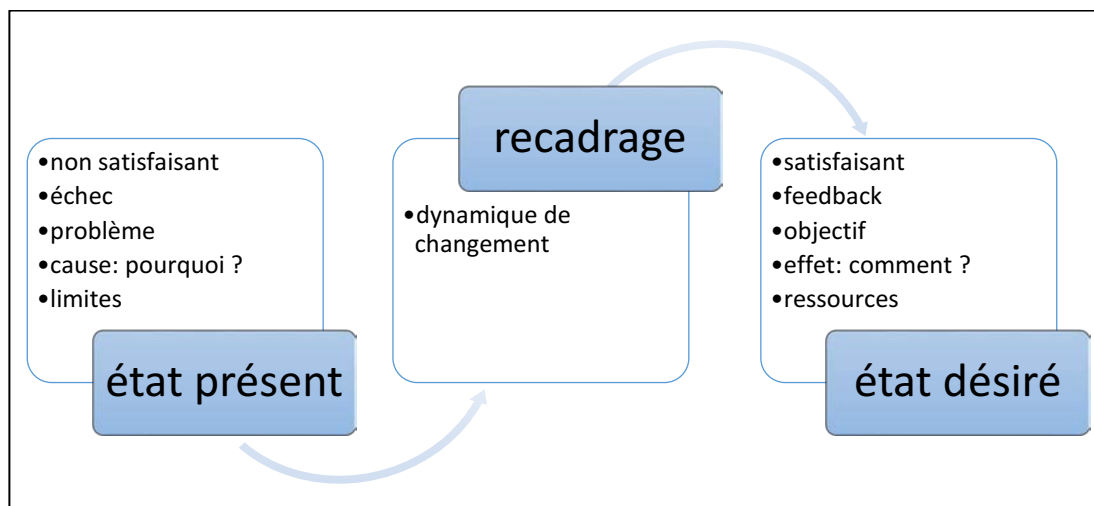
⁷² Rôle important sur la réussite scolaire, comprendre les valeurs et cultures familiales, normes et règles de fonctionnement, conception du rôle de l'école influencent rapport aux autres et à l'école (Vianin, 2016).

⁷³ Rôles dans développement des compétences et de l'estime de soi, trouver sa place dans l'organisation de la société et se réaliser pleinement, permet équilibre corporel et psychologique, permet de comprendre motivations et ressources, permet articuler objectifs et plan d'études en fonction des intérêts (Vianin, 2016).

⁷⁴ Compétence fondamentale, communiquer positivement, évaluer participation et coopération activités, tenir compte avis autres, contribuer fonctionnement groupe comme leader positif, but commun, capable se montrer responsable groupe et initiatives, solliciter aide, engager et poursuivre conversation positive, intervenir de manière appropriée, écouter, ton approprié, s'affirmer, exprimer avis respectueusement, établir et maintenir contact visuel, répondre adéquatement aux questions et remarques, travailler en silence, gérer et résoudre des conflits (Vianin, 2016).

la qualité de l'intervention dépend de la compréhension de la problématique (*Ibid.*). Il est impossible de recueillir un portrait complet et exhaustif en peu de temps. Il faut tenir compte que le contexte et de l'environnement peuvent expliquer les difficultés.

Les intervenantes et les intervenants sont invités à noter leurs observations. L'intérêt de comprendre ce modèle d'évaluation est l'aspect collaboratif. En comprenant les défis auxquels font face les ressources professionnelles externes, un bilan peut être dressé. Un projet personnel d'intervention peut être élaboré. La phase de remédiation se fait en co-construction et en collaboration avec les différents groupes d'acteurs. Elle comprend une évaluation formative interactive du processus qui s'effectue de manière itérative et permet de réguler l'intervention et l'efficacité de la démarche. Le projet se termine par un bilan qui vise à évaluer si les objectifs sont atteints, partiellement atteints ou non atteints et le cas échéant, prendre les mesures nécessaires pour reconduire le projet. La figure 5 représente une dynamique de changement proposée par Vianin (2016).



Source: Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté?* Paris: Éditions de Boeck Supérieur.

Figure 5: Le projet: une dynamique de changement, adapté de Vianin (2016)

Bien que pour la majorité des étudiantes et des étudiants, les interventions efficaces soient appropriées, d'autres bénéficient d'une adaptation de ces dernières dont l'approche collaborative est la base. Les intervenantes et les intervenants jouent alors un rôle de médiateur pédagogique entre les stagiaires et les différents groupes d'acteurs des milieux scolaire et clinique.

2.4 L'évaluation dans une perspective inclusive

L'évaluation dans un programme en technique de la santé considère l'aspect de l'atteinte de la compétence et l'attitude professionnelle. Leroux (2010) définit la compétence comme un «savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille» (p. 73). Le Boterf (2006) précise qu'il ne s'agit pas d'une addition de connaissances ou de savoirs, mais bien d'un processus. L'évaluation permet d'obtenir le portrait de la tâche et de la performance et l'atteinte des compétences du programme, des compétences relationnelles et de l'attitude professionnelle (Gosselin, 2010, Paradis, 2015). Les phases importantes de l'évaluation sont l'observation, la rétroaction et l'interaction avec l'étudiante et l'étudiant.

Les recherches décrivent plusieurs types d'évaluation. Le choix est influencé par le but, soit diagnostique, formatif ou certificatif (Leroux, 2010). D'autres évaluations telle l'autoévaluation par les pairs font partie d'une évaluation active des apprentissages. Vianin (2016) encourage les évaluations en dyade et en triade dans une perspective inclusive. Leroux (2010) mentionne que «pour rendre l'élève plus autonome et plus actif dans sa démarche d'apprentissage, il est souhaitable d'utiliser des modalités d'évaluation dans lesquelles la rétroaction peut être formulée par lui-même et par les pairs» (p. 84). Goupil (2014) souligne que pour qu'une rétroaction soit appropriée elle doit répondre à certains critères. L'évaluation des compétences résulte d'une logique de progression évaluée à partir du jugement professionnel. Par le fait même, on s'éloigne d'une logique de sommation (Vianin, 2016). Cette façon de

procéder favorise l'intégration d'évaluations formatives attestant de la progression de la compétence par les étudiantes et étudiants. (*Ibid.*).

Peu importe le type d'évaluation, une rétroaction efficace est réalisée dans un délai le plus court possible (Lane *et al.*, 2012; Leroux, 2010; Lussier et Gosselin, 2015) de l'observation dans l'action, dans un environnement propice et dans le respect de la confidentialité. De plus, elle doit être précise et fréquente, comprendre peu de contenu d'apprentissage et être suivie d'une mise en application (Goupil, 2014). La rétroaction doit favoriser des principes de communication explicites, démontrant le sens et la pertinence (Beaudoin, 2013; CAST, 2011; Fortier et Bergeron, 2016) des apprentissages par un entretien d'explication ou de confrontation⁷⁵. Le discours centré sur les apprentissages demeure court et utilise une terminologie appropriée. Demeurer positif (Chamberland et Hivon, 2005) et utiliser l'humour permet de dédramatiser des situations plus tendues. Ainsi, il est pertinent de soulever les forces et les points d'amélioration, ainsi que leurs conséquences. L'entretien constructif permet ainsi aux stagiaires de mesurer leur réelle progression (Lane *et al.*, 2012; Perry et Côté, 2011). Il permet d'adapter les futures modalités d'intervention et d'évaluation pour favoriser le développement à un niveau d'habileté supérieur (Leroux, 2010).

Une perspective inclusive implique des pratiques enseignantes qui vont répondre aux besoins que manifestent les étudiantes et les étudiants à travers leurs différences. Elle propose une rupture avec les pratiques sur mesure et suppose une spécialisation du système éducatif au regard de l'adaptation scolaire. Cette transformation écarte du modèle silo, soit du parallélisme scolaire. Elle invite à revisiter et à adapter l'enseignement par la diversification des méthodes d'enseignement et la

⁷⁵ L'entretien d'explication vise à faire prendre conscience de l'action aux stagiaires afin d'exprimer et donner du sens à leur vécu. L'entretien de confrontation « à chaud » se déroule immédiatement après une prestation de soins, vise à développer la réflexion sur le l'action. L'entretien de confrontation « à froid » après la période de stages, découle de l'entretien « à chaud » et favorise une analyse réflexive des pratiques à un niveau supérieur (Ménard et Gosselin, 2015, p. 591).

modulation des stratégies d'évaluation. Le respect des intentions pédagogiques et du niveau de performance attendu demeure toutefois incontournable.

3. LA CONCEPTION D'UN GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT EN STAGES DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

Cet essai provient d'abord d'un besoin d'accompagnement manifesté par des intervenantes et des intervenants lors de la supervision de stages. Il vise ensuite à proposer un accompagnement au développement d'une pratique pédagogique dans une perspective inclusive.

Dans cette section, nous définissons les fondements théoriques qui appuient la conception du guide d'accompagnement. En l'occurrence, nous traitons du concept de l'accompagnement réflexif, du concept d'un guide d'accompagnement, puis de l'accompagnement dans un contexte de supervision clinique de stages. Nous terminons ce chapitre par une synthèse qui porte sur le guide d'accompagnement dans une perspective pédagogique inclusive en stages.

3.1 Le concept de l'accompagnement réflexif

Le phénomène social de l'accompagnement dans les secteurs professionnels émerge des années 90 (Paul, 2016). L'accompagnement est un fondement relativement stable (*Ibid.*), mais largement employé, c'est pourquoi il doit être contextualisé pour prendre tout son sens. Pour saisir le sens du mot «accompagnement» tel qu'utilisé dans cet essai, il convient de le définir. Par la suite, il est question d'une pratique réflexive dans un changement de paradigme.

3.1.1 Des définitions de l'accompagnement

Lafortune et Deaudelin (2002, dans St-Germain, 2008) définissent l'accompagnement comme une perspective socioconstructiviste interactive, soit «un

soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances» (p. 199).

L'accompagnement, selon St-Germain (2008), doit tenir compte du processus individuel, institutionnel et organisationnel. Cette posture demande à la personne accompagnatrice de se questionner et de faire des choix sur la nature du travail. Il exige que la personne accompagnée se positionne. Dans un processus d'accompagnement, «il n'y a pas d'obligation de résultat» (*Ibid.*, p. 28). L'accompagnement, ce n'est pas prendre la place ou l'initiative de l'autre, ce n'est pas animer, enseigner, orienter ou guider. «L'accompagnateur aura pour rôle de laisser de l'autonomie à l'accompagné afin que celui-ci trouve lui-même son chemin et apprenne de ses erreurs» (*Ibid.*, p. 28).

Une notion importante dans l'apprentissage du processus d'accompagnement est l'apprentissage de l'acceptation qu'une personne accompagnée apprenne de ses erreurs. La personne accompagnée évolue à son rythme dans un processus de changement qui lui est propre, intercalé de périodes d'essais-erreurs et de pauses (St-Germain, 2008). Pour Vial (2007, dans St-Germain, 2008), la personne accompagnante est une «personne-ressource qui aide l'accompagnée à problématiser lui-même les situations» (p. 28).

Pour Paul (2016), il s'agit de «se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme» (p. 7). Cela sous-tend les aspects relationnels, temporels et opérationnels. On peut retirer quatre idées principales de l'accompagnement: celui qui accompagne passe au second plan et soutient l'accompagné en le valorisant; l'accompagnement présume qu'il y a un temps pour élaborer les étapes du cheminement; il y a implication des deux parties tout au long du processus; il existe une transition dans le temps qui comprend un début et une fin. L'accompagnement consiste à fournir des conditions pour développer de nouvelles ressources aidantes grâce au développement de son expérience pour évoluer de manière

autonome dans un contexte donné. L'accompagnement est une pratique complexe qui nécessite de se donner des repères.

Pour Martel (2009), l'accompagnement fait partie des «pratiques éducatives, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes et des styles d'apprentissages, qui font place à une démarche d'accompagnement et qui ont pour but de guider, de soutenir et d'aider plutôt que de diriger» (p. 18). En ce sens, les précisions de Martel s'arriment à l'approche inclusive.

Lane (2008) ajoute à l'accompagnement la composante réflexive. Elle fait un rapprochement avec la supervision clinique. Plusieurs auteurs (Davys et Beddoe, 2010; Orland-Barak et Klein (2005, dans Lane *et al.*, 2012)), stipulent que l'accompagnement consiste à mettre l'expertise enseignante au second plan et à activer les forces et les ressources de la personne accompagnée en utilisant le questionnement pour développer le raisonnement pédagogique. Les caractéristiques d'un accompagnement réflexif sont l'utilisation de pratiques socratiques et interrogatives pour amener la personne accompagnée à «s'expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problèmes» (Lane, 2008, p. 107-108).

Conséquemment, notre définition de l'accompagnement correspond à un «soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances» (Lafortune et Deaudelin, 2002, dans St-Germain, 2008, p. 199), à travers des «pratiques éducatives, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes» (Martel, 2009, p. 18), «pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme» (Paul, 2016, p. 7), afin d'arriver à «s'expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problèmes» (Lane, 2008, p. 107-108), en prenant conscience qu'«il n'y a pas d'obligation de résultat» (St-Germain, 2008, p. 28).

C'est dans cette perspective que le guide d'accompagnement est l'objet privilégié pour guider des intervenantes et des intervenants dans leur questionnement dans une perspective inclusive en stages.

3.1.2 *Une pratique réflexive pour un changement de paradigme*

L'appropriation d'un nouveau paradigme et le changement de perspective enseignante sont facilités par le processus d'accompagnement (St-Germain, 2008). Toujours selon St-Germain (2008), les nouvelles idées sont génératrices de résistances et incitent au statu quo. Les résistances déstabilisent. On remarque cette réaction «lorsque les nouvelles idées affectent plusieurs valeurs du paradigme bien établi depuis longtemps» (*Ibid.*, p. 23). Cette auteure nomme cette réaction l'«effet paradigme» (p. 23) qui se traduit par une modulation de la perception lorsque de nouvelles informations sont déformées pour se confondre aux perceptions habituelles. Pour Johansson (1997, dans St-Germain, 2008) le changement de paradigme transforme les valeurs, les stratégies et l'attitude qui deviennent les nouveaux repères. Ce changement influence les perceptions affectant ainsi la prise de décision et le jugement. Pour entamer un processus de changement, il faut d'abord démontrer de l'ouverture, avoir la volonté de reconnaître la nouveauté et accepter de repousser ses limites. Khun (1990, dans St-Germain, 2008) souligne qu'adopter un nouveau paradigme nécessite du courage et de la confiance en son jugement.

Legendre (2005), définit le concept de changement comme une: «rupture avec l'habitude et la routine, obligation de penser de façon neuve à des sujets familiers et remettre en question les anciens postulats». En d'autres mots, G. Bergeron (2015) mentionne qu'il s'agit de passer d'une zone de sécurité ressentie à travers les pratiques traditionnelles connues, à une zone de risque représentée à travers les pratiques inclusives centrée sur les étudiantes et les étudiants.

Pour Jorgensen et Weir (2002, dans Rousseau *et al.*, 2015), un élément important du changement réside dans la dimension d'acceptation d'une nouvelle culture d'apprentissage à travers laquelle la diversité exprime différemment ses connaissances. La réflexion sur la pratique enseignante est indispensable (Martel, 2009). Pour Lafortune et Daudelin (2001) le concept de la pratique réflexive enseignante correspond à «un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes» (p. 43). Pour favoriser un changement de paradigme et développer la pratique pédagogique inclusive, une pratique réflexive sur sa pratique professionnelle doit s'amorcer.

Une pratique réflexive implique une réflexion dans et sur l'action (Schön, 1983, dans Lefebvre, 2015). Pour Schön (1983, dans Lefebvre, 2015), la réflexion dans l'action est intuitive et la réponse est immédiate. Elle se décortique selon la séquence suivante: erreur dans l'action ou situation inattendue, arrêt momentané de l'action, prise de conscience sur l'évènement, réajustement de l'action. Lefebvre (2015) précise que la réflexion dans l'action «s'applique particulièrement lors d'interventions» (p. 56).

Pour Schön (1983, dans Lefebvre, 2015), la réflexion sur l'action se produit après l'action, laissant du temps pour la réflexion et l'évaluation des résultats des actions posées. Elle fait davantage référence au processus de rétrospection à court, moyen ou long terme. Perrenoud (2001, dans Lefebvre, 2015) précise qu'il s'agit d'un «processus de distanciation critique face à l'action passée ou à venir» (p. 56) qui confronte l'agir anticipé à un référentiel permettant de procéder à une analyse. Il rappelle que cette analyse est essentielle, car elle permet «d'apprendre et d'intégrer de nouveaux savoirs objectivés qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières de faire» (Perrenoud, 2001, dans Lefebvre, 2015, p. 56). Elle sert de référentiel pour les prochaines réflexions dans l'action. Lenoir (s.d.) ajoute que l'analyse réflexive ne découle pas que de la volonté et du dialogue. Elle nécessite d'avoir «des orientations

conceptuelles [...], une ou des grilles d'analyse issues de ces fondements [...] le recours à des dispositifs (des moyens) favorisant son usage» (*Ibid.*, p. 8). Selon Lefebvre (2015), un objet réflexif accessible permet d'encourager une pratique réflexive sur l'action et contribuerait à l'amélioration de l'enseignement «et les rendrait plus autonomes en début de carrière» (p. 2).

La pratique réflexive sur ses propres pratiques professionnelles, dans et sur l'action, exige de la volonté, du courage et de l'ouverture. Toutefois, une structure tel un guide d'accompagnement permet d'entamer un changement de paradigme et le développement de nouvelles pratiques enseignantes de manière structurée.

3.2 Un guide d'accompagnement

C'est à partir du cadre de référence théorique de Martel (2009) et de modèles de guides existants que nous élaborons la structure du guide d'accompagnement. Dans cette section, nous définissons et déterminons les dimensions pour constituer un guide.

Selon l'OQLF (2012), le guide est un «ouvrage qui renferme des renseignements utiles ou des conseils pratiques sur un sujet donné» (n.p.). Martel (2009) précise dans ses travaux de recherche, des repères d'appréciation qui permettent d'orienter et de caractériser la conception d'un guide:

1) L'accessibilité des informations de façon que le guide soit simple à consulter, d'une utilisation immédiate et que les notions soient faciles à comprendre, 2) la concentration des informations de sorte que les aspects traités portent évidemment sur l'accompagnement, mais aussi qu'elles soient reliées au contexte [...], 3) la spécificité des informations de manière qu'elles soient adaptées au cadre de la formation à l'enseignement collégial (p. 106).

Pour qualifier la structure et le contenu du guide, Martel (2009) propose quatre repères. Le premier consiste à valider l'utilité, la clarté et la suffisance (p. 106). En

second et troisième repère, elle propose de valider la pertinence des informations dans les différentes annexes et la pertinence des annexes. Enfin, en quatrième repère, Martel (2009) suggère de valider la pertinence du guide d'accompagnement. L'efficacité de l'objet est définie selon Legendre (2005) selon le «degré d'atteinte d'un objectif dans le respect des conditions et des critères» (p. 538). Pour atteindre les objectifs de la conception d'un guide, nous avons adopté les objectifs de Martel (2009, dans Cloutier, 2016):

Exploiter le référentiel de compétences de la ou du spécialiste de contenu comme base de repérage pour le contenu du guide en faisant des liens évidents avec les [...] composantes du cadre de référence; 2) structurer le matériel de façon à ce que la perspective socioconstructiviste soit prise en compte, à la fois pour les aspects relationnels, pour le processus interactionnel de même que pour la pratique réflexive chez l'accompagné; 3) favoriser l'autoévaluation des connaissances et une autorégulation des apprentissages; 4) organiser le matériel de manière à ce que le guide soit un modèle d'accompagnement (p. 58).

Les recherches offrent peu de cadres définissant la procédure pour concevoir un guide d'accompagnement réflexif, sa structure, ses dimensions et ses composantes. Pour répondre à ce besoin, le tableau 3 présente une synthèse de composantes répertoriée à partir de différents ouvrages. Lors de l'interprétation de différentes recherches et publications, nous avons tenté de respecter l'intention des auteures et auteurs. Tout d'abord, Côté (2009) présente un cadre conceptuel pour concevoir et réaliser un guide pédagogique. Nous avons consulté le guide de Martel (2009) pour la personne accompagnatrice et les guides traitant de la supervision de stages rédigés par Perry et Côté (2011) et Lane *et al.* (2012). Nous terminons par un essai de maîtrise en éducation de Pilote (2017) sur la conception d'un guide d'encadrement du personnel enseignant visant le développement d'une relation pédagogique de coopération en classe collégiale.

Tableau 3
Synthèse des thèmes abordés dans un guide d'accompagnement

Thèmes abordés dans un guide	Côté (2009)	Martel (2009)	Perry et Côté (2011)	Lane <i>et al.</i> (2012)	Pilote (2017)
Présentation équipe rédaction ou de conception	X	X	X	X	
Remerciements		X	X		
Tables matières	X	X	X	X	X
Présentation générale-	X	Présentation du guide	Introduction- Origine des pratiques du guide	À qui s'adresse le guide	À qui s'adresse le guide Besoins et intérêts
Projet éducatif, intentions pédagogiques	X	Dans la présentation du guide		X	Objectifs-but
Principes pédagogiques, fondements	X	X	Approche	Approches	Approches (théorie, intervention, outils)
Présentation fiches pédagogiques	X	X	X	X	
Construction		Dans la présentation du guide	Consignes pour les fiches	X	Format style de présentation, structure du contenu
Qualité et critères de conception		X			X
Conclusion			X		
Références- annexes-ressources	X	X (plus glossaire)	X (guide)	X	

Cette étape de la recherche permet de retenir les composantes d'un guide d'accompagnement. La première section comprendrait la présentation générale du guide d'accompagnement, la seconde se réfère aux éléments conceptuels et la troisième aux fiches réflexives. Dans la figure 6, les composantes d'un guide d'accompagnement sont présentées.

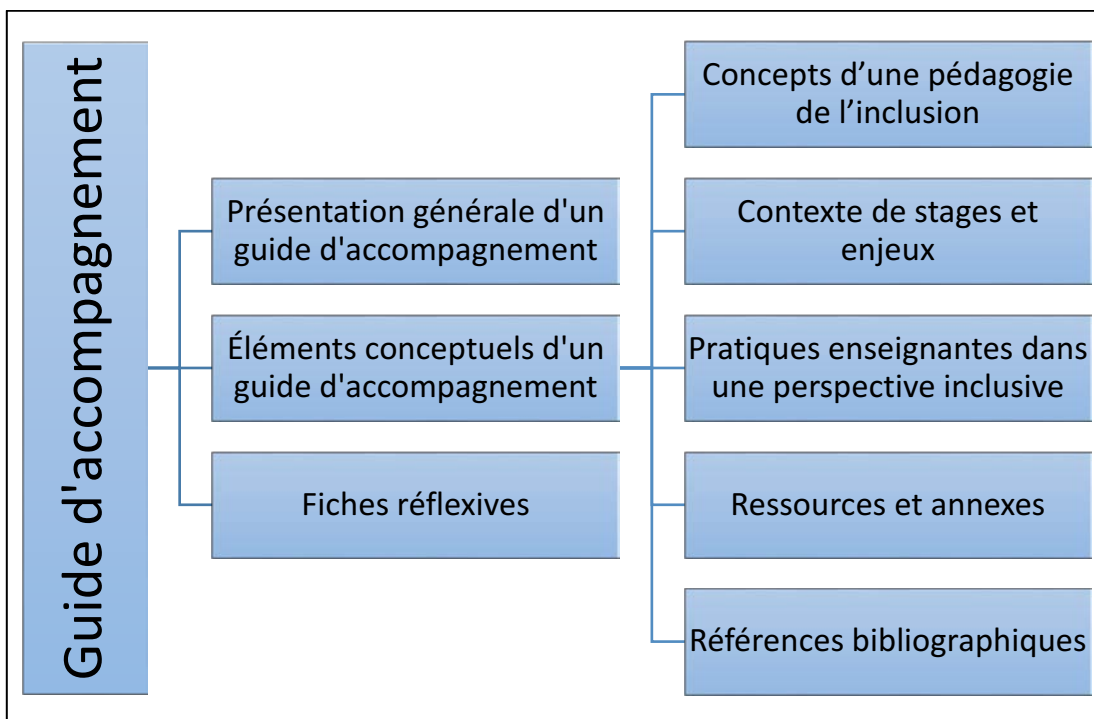


Figure 6: Les composantes d'un guide d'accompagnement

L'objectif d'un guide d'accompagnement est de proposer une démarche d'analyse réflexive permettant à des intervenantes et des intervenants de définir leur posture enseignante concernant des concepts d'une pédagogie de l'inclusion en stages. Un second objectif est de soutenir le développement d'une pratique pédagogique réflexive en contexte de supervision clinique en stages. En ce sens, le guide se veut un objet d'accompagnement et doit répondre aux critères d'efficacité, de pertinence et d'utilité. Les critères d'efficacité sont validés par les indicateurs suivants: 1) le guide est recommandé par des juges; 2) la démonstration de leur intérêt au regard de cette nouvelle stratégie pédagogique; 3) l'aspect réflexif sur la pratique professionnelle; 4)

la clarté et la quantité des informations dans le guide; 5) la logique du guide; 6) la pertinence des informations (Cloutier, 2016).

3.3 Un guide d'accompagnement dans un contexte de supervision clinique

La supervision directe de type clinique permet d'assurer en présence «l'accompagnement et la rétroaction donnée pour un stagiaire quant à son développement personnel, professionnel et éducationnel, dans le cadre de soins donnés à des patients tout en assurant la sécurité de ces derniers» (Ménard et Gosselin, 2015, p. 582). En plus de valider l'atteinte des objectifs d'apprentissage, le rôle des intervenantes et des intervenants consiste à assurer simultanément la sécurité de la population desservie et des stagiaires (Ménard et Gosselin, 2015). La sécurité de la population desservie est, par le fait même, entièrement dépendante de la compétence professionnelle enseignante (Desaulniers et Jutras, 2012).

Ce type de supervision se fait en trois phases, soit une rencontre de planification, l'observation en présence et la rétroaction (Ménard et Gosselin, 2015). Leclerc (2015) définit le cycle de supervision en trois phases légèrement différentes: avant, pendant et en finalité de la supervision. Le fait de tenir compte des phases du stage et de l'étayage structuré des objectifs permet de réaliser des interventions pédagogiques ciblées et une rétroaction pertinente (Hébert, 1996; Leclerc, 2015). La finalité de la supervision fait référence au processus évaluatif. L'évaluation comprend elle-même trois phases: diagnostique, formative et certificative (Leroux, 2010). Dans une approche par compétences, le processus d'apprentissage et le niveau d'atteinte de la compétence sont assurés par l'évaluation des apprentissages dans une situation authentique complexe (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015).

Les formes d'interaction lors de la supervision clinique peuvent varier: dyade, triade et groupe (Consortium national de formation en santé volet Université d'Ottawa [CNFS], 2016; Leclerc, 2015). La dyade est composée d'une intervenante ou d'un

intervenant responsable de la supervision de stages et d'une ou d'un stagiaire (Ménard et Gosselin, 2015). La triade est formée de deux intervenantes ou intervenants, une personne issue du milieu scolaire et une du milieu clinique ainsi que d'une ou d'un stagiaire (*Ibid.*). Pour Hein, Lawson et Rodriguez (2011, dans CNFS, 2016) la triade est composée de deux stagiaires et d'une intervenante ou d'un intervenant. Pour favoriser la réussite de la triade, le jumelage des stagiaires doit se faire avec un soin particulier. La collaboration et l'ouverture seront favorisées par une saine communication et la capacité d'établir un climat de confiance pour favoriser la réussite (CNFS, 2016; Leclerc, 2015). Les interactions en triade ou en groupe permettent la réalisation quotidienne d'une rétroaction entre stagiaires qui vivent des situations authentiques similaires. Ainsi, des liens sont créés entre l'expérience vécue et le développement des compétences et des attitudes professionnelles (collaboration, communication, etc.). Des rencontres hebdomadaires sont également envisageables sous forme réflexive ou de discussion-rétroaction, discussion par points ou par thèmes (CNFS, 2016). Pour optimiser les interactions en groupe, le CNFS (2016) s'appuie sur plusieurs recherches qui démontrent qu'un maximum de trois à six stagiaires est préconisé. Ce nombre permet d'optimiser les discussions et d'assurer que des intervenantes et des intervenants disposent d'assez de temps pour procéder à des interventions pédagogiques individuelles.

Le tableau 4 résume les caractéristiques de la supervision de stages en techniques de la santé. On y retrouve les cinq dimensions ainsi leurs particularités.

Tableau 4
Caractéristiques de la supervision de stages

Dimensions	Particularités
Modalités de supervision	Indirecte, directe, clinique
Formes d'interaction	Dyade, triade, groupe (collectif)
Phases de supervision	Avant, pendant et finalité
Finalité de la supervision	Diagnostic, formative et certificative, rétroaction
Modalité pédagogique spécifique à l'enseignement clinique	Modèle de rôle

Source: Adaptation de Leclerc, K. (2015). Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Des intervenantes et des intervenants exécutent des tâches à la fois professionnelles, disciplinaires et pédagogiques. Perry et Côté (2011) ont répertorié six compétences inhérentes à la supervision de stages: professionnelles, organisationnelles, pédagogiques, relationnelles et réflexives. (annexe K: Synthèse des compétences requises en contexte de supervision de stages). Lison (2017) exprime qu'il est fondamental que l'intervenante et l'intervenant devienne l'objet de sa propre réflexion. L'analyse réflexive de la pratique enseignante en contexte de stages se fera en trois étapes itératives. Ainsi, la planification se fait avant de manière globale et spécifique, pendant de manière spécifique et après le contact avec la ou le stagiaire. Lors d'une intervention pédagogique, il y aura une planification avant, une remédiation pendant et planification des actions futures après. Il en va de même pour l'évaluation des compétences.

3.3.1 *L'approche collaborative dans l'implantation d'une intervention pédagogique dans une perspective inclusive en contexte de stages*

Des conditions sont essentielles à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion, soit «l'organisation d'une intervention pédagogique planifiée favorisant l'adaptation [étudiante et enseignante], et le soutien» (Rousseau, 2009, p. 98). Rousseau et Bélanger (2004, dans Rousseau, 2009) expriment également l'importance «de développer une vision commune, le «leadership» éducationnel, la promotion de la diversité, le développement de stratégies de soutien [à l'enseignante et l'enseignant] et à l'élève, l'organisation des services d'aide [aux enseignantes et aux enseignants], la flexibilité, l'évaluation différenciée, la reconnaissance des réussites et l'ouverture au processus de changement» (Rousseau, 2009, p. 98). La vision commune sera développée à travers la «formation continue de l'ensemble des intervenants scolaires» (p. 99) quant aux «prémises pédagogiques, sociales et attitudinales sous-jacentes à une pédagogie de l'inclusion scolaire» (Rousseau, 2009, p. 99).

Au collégial, La Grenade et Trépanier (2017) insistent quant à l'approche multidisciplinaire et à l'octroi de temps aux équipes «pour réfléchir aux stratégies inclusives et les mettre progressivement en place afin d'opérer le virage souhaité vers l'inclusion scolaire» (p. 8). Dans la thèse de doctorat de D'Amour (1997), la collaboration interdisciplinaire fait référence à un espace commun, physique et cognitif, qui sollicite la cohésion de différentes personnes de plusieurs disciplines ayant une cause commune. Elles acceptent de partager et d'unifier différents savoirs non exclusifs pour répondre à une situation de recherche complexe. Ce principe implique de l'ouverture et la curiosité face à la pensée d'autrui et la capacité de reconnaître ses limites. Pour Klein (1990 dans D'Amour, 1997), dans le domaine de la santé, l'interdisciplinarité, lorsqu'il est question de soins, enjoint à considérer une personne dans son tout et non par système anatomique.

3.3.2 *L'approche collaborative interprofessionnelle*

D'Amour (1997) traduit ainsi le concept de collaboration interprofessionnelle:

La formalisation de la collaboration interprofessionnelle concerne la coordination de l'intervention clinique et les modalités d'interaction des membres de l'équipe. La finalisation traite de l'intégration des résultats de la collaboration et des transactions des acteurs autour de leurs buts propres et de ceux de l'organisation. La conscience et l'intériorisation de la régulation de la collaboration interprofessionnelle résident dans l'interconnaissance des professionnels, l'établissement d'une relation de confiance et le partage de territoires professionnels (p. IV).

Pelaccia (2016), précise que dans le domaine de la santé, elle sollicite la participation de différents groupes: professionnels, étudiants, population desservie, famille et entourage, etc.

Une approche collaborative interprofessionnelle permet donc d'envisager des interactions entre les ressources des différents milieux. Elle répond aux caractéristiques suivantes: elle est volontaire; elle permet à chaque participante et participant de contribuer également; elle est basée sur un but commun; elle requiert le partage des responsabilités (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011). De plus, les personnes s'engagent à partager leurs ressources, elles estiment et valorisent ce mode d'interaction interpersonnelle qui se traduit par un sentiment d'appartenance (*Ibid.*). Une collaboration ne pourra être possible sans la confiance réciproque dans l'équipe (*Ibid.*). Le processus de collaboration en milieu de travail passe par un cycle de co-analyse du contexte, co-définition de l'objectif, co-réalisation des actions et co-évaluation des résultats (Levan, 2009, dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2011).

Dans le cadre de cet essai, l'approche collaborative interprofessionnelle découle d'une perspective de planification, d'intervention pédagogique et d'évaluation utilisant une approche inclusive. À petite échelle, ce modèle peut servir de base pour établir les besoins, accompagner et recommander les stagiaires aux différentes ressources

pertinentes. Il permet également une meilleure compréhension du contexte, des démarches entreprises et favorise la collaboration des participantes et participants. La figure 7 représente des ressources pouvant être ou devenir parties intégrantes de l'accompagnement de stagiaires dans une approche inclusive éco systémique collaborative (ICÉ).

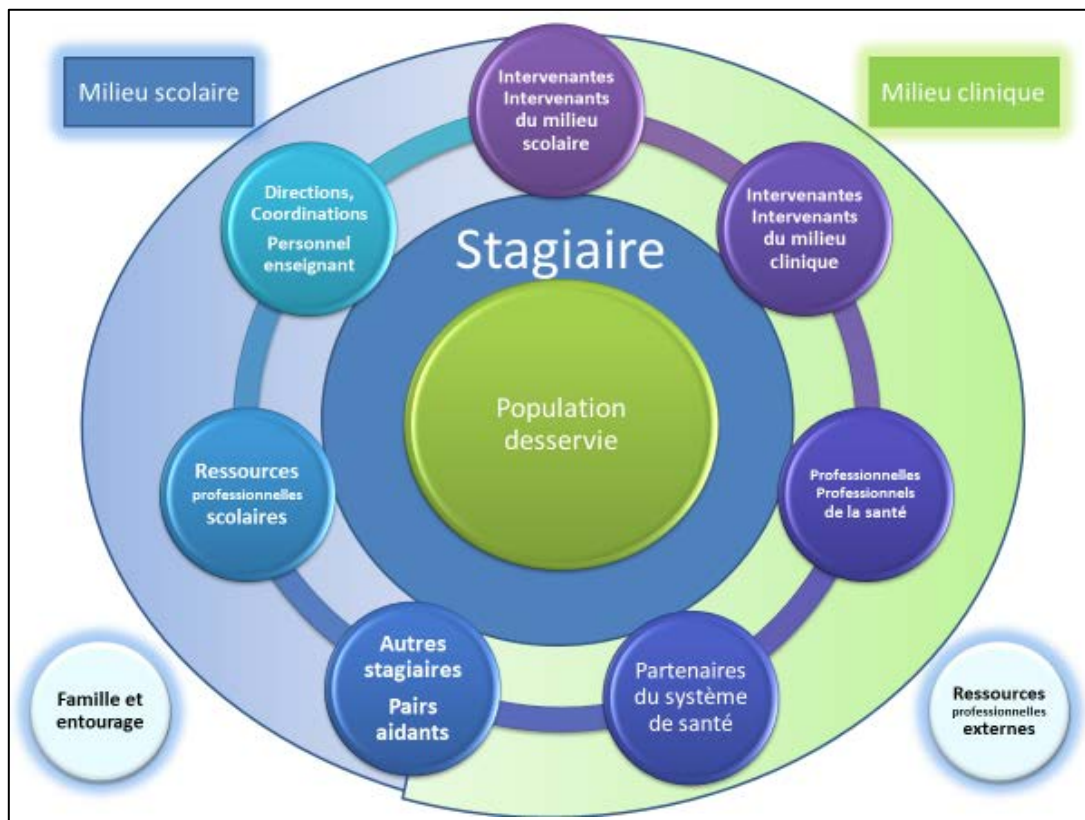


Figure 7: Représentation des ressources pouvant être ou devenir partie intégrante de l'accompagnement de stagiaires dans une approche collaborative

L'intégration du cycle de la pratique réflexive en contexte de supervision clinique intégrant les actions et les ressources relatives aux phases de la planification et de l'intervention pédagogique, de même que l'évaluation. (annexe L: Cycle de la pratique réflexive en contexte de la supervision clinique). Cette représentation propose les collaborations interprofessionnelles possibles. Dans cette structure, la collaboration, soit la participation active des stagiaires, est immuable. L'ensemble de l'intégration du

concept de la pratique réflexive dans une approche Inclusive Collaborative Éco systémique (ICÉ) est illustré à la figure 8.

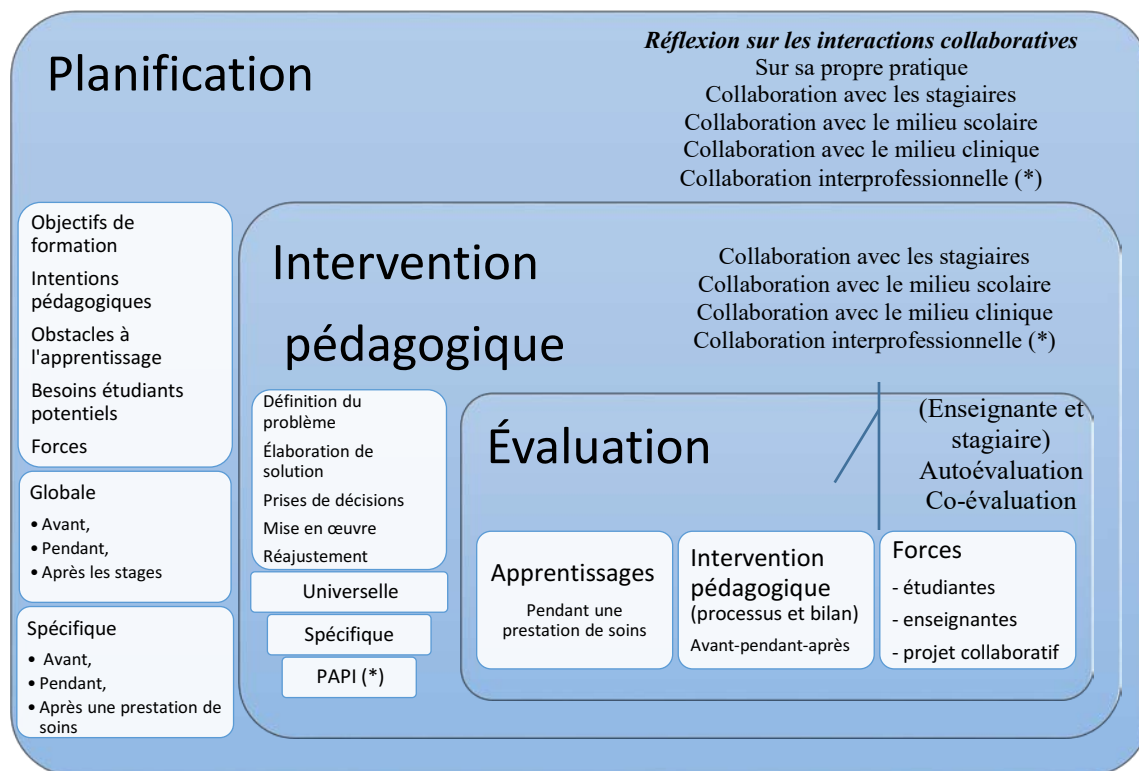


Figure 8: Intégration du concept de la pratique réflexive dans une approche Inclusive Collaborative Éco systémique (ICÉ)

L'approche inclusive collaborative éco systémique (ICÉ) proposée est un amalgame de plusieurs concepts qui proviennent d'approches et de modèles connus. Ce processus itératif est basé sur différents principes adaptés à partir de modèles de l'inclusion scolaire soit l'éducation universelle, la conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2011), l'individualisation, la souplesse et l'adaptation. À partir de cette conception, les pratiques enseignantes se modulent. Elles permettent de valoriser, mettre en confiance et sécuriser les stagiaires en proposant un contexte favorisant l'atteinte du plein potentiel de chacun.

3.4 La synthèse d'un guide d'accompagnement dans une perspective pédagogique inclusive en stages

Cette section présente la synthèse du cadre de référence. Le tableau 5 est construit à partir de deux dimensions principales: le guide d'accompagnement et la structure du guide d'accompagnement. De ces dimensions émergent des composantes qui s'appuient sur un cadre théorique permettant d'établir les critères de conception d'un guide ainsi que l'approche privilégiée. L'approche privilégiée pour la conception du guide est basée sur la définition de l'accompagnement réflexif qui, rappelons-le, se définit comme suit: «soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances» (Lafortune et Deaudelin, 2002, dans St-Germain, 2008, p. 199), à travers des «pratiques éducatives, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes» (Martel, 2009, p. 18), «pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme» (Paul, 2016, p. 7), afin d'arriver à «s'expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problèmes» (Lane, 2008, p. 107-108), en prenant conscience qu' «il n'y a pas d'obligation de résultat» (St-Germain, 2008, p. 28).

Pour favoriser le développement d'une pédagogie de l'inclusion, les fiches réflexives s'avèrent être un élément incontournable permettant à l'intervenante et à l'intervenant de se positionner quant à sa propre réflexion. Notre processus de réflexion pour la conception de ces fiches s'est appuyé sur les questionnements de Van Der Maren (2014): «qui devrait faire quoi, avec quoi, avec qui, avec quelles ressources, dans quel contexte et avec quels intérêts ou objectifs?» (p. 147) Ces questionnements se retrouvent dans un tableau synthèse des principales dimensions et des composantes essentielles permettant de concevoir un guide d'accompagnement identifiées en caractères italiques gras. Ce tableau détaillé présente également les auteurs sur lesquels s'appuie le cadre de référence. (annexe M: Synthèse des principales dimensions et des composantes permettant de concevoir un guide d'accompagnement)

Le cadre de référence comprend les concepts fondamentaux issus de la question de recherche: la pédagogie de l'inclusion, des pratiques enseignantes et l'accompagnement réflexif. C'est donc à partir du cadre de référence que la structure du guide d'accompagnement a pris forme, visant à répondre aux objectifs spécifiques de l'essai.

4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

La supervision de stages présente un défi de taille pour des intervenantes et des intervenants qui se sentent isolés. Pour appuyer la pratique réflexive indissociable au changement de pratiques enseignantes, le présent essai s'intéresse à l'accompagnement de ces derniers, de même qu'à la réussite étudiante en suggérant un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion. Pour ce faire, les objectifs de l'essai sont de:

1. Concevoir un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages d'un programme en techniques de la santé au collégial.
2. Valider le guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages d'un programme en techniques de la santé au collégial.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE⁷⁶

À la suite de la formulation des objectifs spécifiques décrits dans le cadre de référence du chapitre précédent soit, concevoir et valider un guide d'accompagnement, le troisième chapitre expose les choix méthodologiques privilégiés dans cet essai. Ces derniers traduisent la posture épistémologique qualitative interprétative de la chercheuse (Harvey et Loiselle, 2009).

En premier lieu, nous traitons du type de l'essai, soit la recherche développement de Harvey et Loiselle (2009), suivi du déroulement de la recherche selon les phases inspirées de ce modèle. Les phases décrivent l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation, la validation et les résultats. Pour terminer ce chapitre, une section est consacrée à la présentation des moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de la recherche.

1. LE TYPE D'ESSAI, LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

L'approche méthodologique qualitative du présent essai répond aux caractéristiques d'une posture épistémologique interprétative (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Elle se définit à travers les différents choix méthodologiques réalisés en utilisant le modèle de recherche développement proposé par Harvey et Loiselle (2009). Notons que la recherche développement se situe dans le pôle de l'innovation (Université de Sherbrooke, 2015).

Ce modèle de recherche développement permet de guider les actions dans le but d'améliorer la pratique en priorisant le développement d'un objet (Loiselle et Harvey,

⁷⁶ La structure du chapitre trois est inspirée de Martin (2012).

2007; Van der Maren, 2014). Cette démarche va au-delà de la conception⁷⁷ d'un objet puisqu'elle comprend une analyse de tout le processus. C'est à travers notre implication et nos décisions dans la recherche que nous visons à donner du sens à la réalité des participantes, des participants et de leur milieu (Fortin, 2010). Selon Loiselle et Harvey (2007), la «posture interprétative [apparaît alors] soutenir le mieux le développement du produit» (*Ibid.*, p. 47-48).

Dans cette perspective, cette recherche développement vise à répondre à la problématique et aux deux objectifs spécifiques de l'essai (Harvey et Loiselle, 2009; Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014), soit de concevoir et de valider un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial.

2. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le modèle recherche développement de Harvey et Loiselle (2009) s'inspire de plusieurs chercheurs. La démarche structurée proposée dans ce type de recherche exige non seulement de tenir compte de l'action, en l'occurrence la conception du guide d'accompagnement, mais également du processus de développement (*Ibid.*). Cette démarche propose cinq phases macroscopiques se détaillant en étapes successives. Le guide d'accompagnement a été conçu à partir de ces phases et étapes selon ce modèle.

Le tableau 5⁷⁸ présente les cinq phases du modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009): l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation, la validation et les résultats. La colonne de gauche présente le modèle intégral, la colonne centrale propose l'adaptation de ce modèle à notre essai et la colonne de droite détaille l'échéancier global.

⁷⁷ Le terme *conception* est utilisé en recherche développement lorsqu'il y a création d'un nouvel objet (Van der Maren, 2014).

⁷⁸ Le tableau 6 est inspiré de Joly (2013).

Ainsi les prochaines sections seront les suivantes: l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation, la validation, les considérations éthiques et les résultats. Cette recherche développement comprendra ultérieurement une mise à l'essai auprès d'intervenantes et d'intervenants du milieu scolaire et clinique, tel que le prévoit le modèle de Harvey et Loiselle (2009).

Tableau 5
Phases et échéancier de l'essai selon le modèle de recherche développement
de Harvey et Loisel (2009)

Phases: recherche développement Harvey et Loiselle (2009)	Adaptation du modèle (Lessard, 2018)	Échéancier global
1. Origine de la recherche <ul style="list-style-type: none"> - Problèmes à résoudre - Idée de développement - Question(s), objectif(s) - Intérêt 	1. Origine de la recherche <ul style="list-style-type: none"> - Contexte - Problématique d'une situation professionnelle - Idée de développement - Question de recherche 	Été 2016- Hiver 2017
2. Référentiel <ul style="list-style-type: none"> - Recension des écrits - Élaboration de l'idée 	2. Référentiel <ul style="list-style-type: none"> - Recension d'écrits - Élaboration de l'idée - Début de la conception du guide d'accompagnement 	Automne 2016- Été 2017
3. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> - Méthodes et outils <i>Posture et épistémologie</i> <i>Modèle d'action</i> <i>Outils de collecte de données</i> <i>Outils d'analyse de données</i> <i>Éthique</i> 	3. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> - Posture et épistémologie - Modèle d'action <i>Analyse de la demande</i> <i>Cahier des charges</i> 	Automne 2017
4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> - Conception de l'objet - Réalisation - Mise à l'essai - Validation 	4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> - Échéancier de l'opérationnalisation - Conception et réalisation du guide d'accompagnement - Validation Sollicitation des participantes et des participants Instruments et techniques de collecte de données - Considérations éthiques 	Automne 2016- Automne 2017 Automne 2017-Hiver 2018
5. Résultats <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des résultats - Rédaction et diffusion des rapports 	5. Résultats <ul style="list-style-type: none"> - Démarche d'analyse des résultats - Présentation et interprétation des résultats - Présentation du guide d'accompagnement bonifié 	Hiver-été 2018 Automne 2018

Source: Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherche qualitative* 28(2), 95-117.

2.1 La première phase: l'origine de la recherche

La première phase macroscopique consiste à définir l'origine de la recherche (Harvey et Loisel, 2009). Dans le cadre de cet essai, l'origine de la recherche décrit l'analyse du contexte et de la problématique d'une situation professionnelle définie dans le premier chapitre. En résumé, la problématique est issue de la complexité de la tâche que représente la supervision clinique et de l'isolement que vivent des intervenantes et des intervenants devant la diversité étudiante ayant des besoins et des obstacles à l'apprentissage très variés. Elle émerge également du fait qu'il existe peu d'objets offerts permettant l'accompagnement d'intervenantes et d'intervenants en stages dans une perspective de développement d'une pratique pédagogique inclusive. Cette analyse a permis de démontrer «la pertinence de la recherche sur le plan scientifique et pratique» (*Ibid.*, p. 111) d'où émerge l'idée de développement de l'objet, soit la conception d'un guide d'accompagnement.

2.2 La deuxième phase: le référentiel

La deuxième phase du modèle de Harvey et Loisel (2009) concerne le développement d'un cadre de référence et l'élaboration de l'idée découlant directement du problème à résoudre. Pour ces auteurs, la recension d'écrits est un processus permettant de justifier les décisions prises tout au long du développement de l'objet, à partir «d'appuis théoriques et empiriques» (*Ibid.*, p. 111). Cette dernière devient le référentiel couvrant différents champs⁷⁹. Dans le cadre de cet essai, nous nous sommes intéressés aux grands concepts théoriques de l'inclusion, aux pratiques enseignantes dans une perspective inclusive et à la conception d'un guide d'accompagnement en stages dans une perspective inclusive. De manière plus spécifique, une revue de la

⁷⁹ Harvey et Loisel (2009) proposent les sept champs suivants: Les théories générales sur le sujet de recherche incluant les rapports de recherche qui s'y rapportent; Les expériences de développement antérieures; Les caractéristiques du public ciblé par le produit, les particularités du domaine d'apprentissage couvert; Les approches pédagogiques; Les stratégies d'apprentissage; Les principes régissant la conception du type de produit à développer; Les aspects technologiques mis en cause, lorsque nécessaires.

littérature scientifique des domaines de l'éducation et médical a confirmé le peu d'objets offerts concernant l'accompagnement des intervenantes et des intervenants dans le développement de la pédagogie de l'inclusion en contexte de supervision clinique.

Comme le mentionnent Harvey et Loisel (2009) le référentiel n'est pas définitif à ce stade. La recension d'écrits s'est donc poursuivie tout au long du développement du guide d'accompagnement. Cette notion revêt une grande importance, d'autant plus que la diversité étudiante et la pédagogie de l'inclusion sont des sujets d'intérêt très actuels pour la communauté scientifique. Par cette démarche, nous avons pu actualiser notre recherche afin d'ajouter des précisions issues de nouvelles publications.

Ainsi, notre choix initial était de concevoir uniquement des fiches réflexives. Les «expériences de développement antérieures» (*Ibid.* p. 111), nous ont toutefois permis d'appuyer le choix de l'utilisation du guide comme un outil d'accompagnement dans un processus de changement (G. Bergeron, 2015). Nous avons constaté qu'à partir d'une approche basée sur l'accompagnement réflexif, le guide permet de soutenir la progression de l'apprentissage (Lafortune et Daudelin, 2002 dans Germain, 2008). L'accompagnement offre une pratique éducative moins directive et ouverte à la différence (Martel, 2009). Elle permet d'aller plus loin, à son rythme (Paul, 2016), en utilisant des stratégies de résolution de problèmes (Lane, 2008) sans obligation de résultat (St-Germain, 2008). La recension d'écrits soutient donc le choix du guide d'accompagnement dans une perspective réflexive pour favoriser une appropriation d'un nouveau paradigme (St-Germain, 2008), telle la pédagogie de l'inclusion, dans un contexte de changement de la pratique enseignante et disciplinaire.

Le modèle de Harvey et Loisel (2009) propose un processus structuré, mais est caractérisé par une certaine complexité à l'usage. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur des questionnements qui découlent du modèle de Van Der Maren (2014)

pour soutenir notre réflexion. Pour Van Der Maren (2014), l'analyse correspond à définir le problème de recherche et les besoins qui en émergent. Cet auteur suggère des questions qui guident cette étape: «qui devrait faire quoi, avec quoi, avec qui, avec quelles ressources, dans quel contexte et avec quels intérêts ou objectifs?» (p. 147). À partir de plusieurs recherches synthétisées dans le tableau 5 du chapitre deux et la mise en relation avec les questions de Van Der Maren (2014), nous avons défini les deux principales dimensions et des composantes à la base de la conception du guide d'accompagnement. Pour soutenir la conception du guide d'accompagnement, Martel (2009) propose trois principes qui nous ont servi de référentiel: l'accessibilité des informations, la concentration des informations et la spécificité des informations.

Cette démarche de recension d'écrits nous a incitée à réfléchir au choix de la présentation et consultation du guide d'accompagnement. Pour favoriser la consultation du guide sur un médium numérique dans une perspective pédagogique inclusive, environnementale et conviviale de l'utilisation, le format paysage a été retenu.

Cette phase est directement liée au problème à résoudre et a permis d'entreprendre la conception du guide d'accompagnement.

2.3 La troisième phase: la méthodologie

La troisième phase du modèle de Harvey et Loiselle (2009) nous permet de définir l'approche méthodologie elle-même soutenue par la posture et l'épistémologie, le modèle d'action, les outils de collecte et d'analyse des données, de même que les aspects éthiques.

2.3.1 *La posture et l'épistémologie*

Cette recherche développement, soutenue par une posture interprétative, a permis d'élaborer un cadre de référence pour l'analyse de données (Harvey et Loiselle,

2009). En ce sens, deux outils ont été utilisés pour valider le guide d'accompagnement, soit le questionnaire numérique et l'entrevue individuelle semi-dirigée. Selon Fortin (2010) et Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la nature narrative des données qualitatives recueillies sous forme de verbatim auprès des participantes et des participants, sont difficilement quantifiables. En respectant une démarche rigoureuse, l'analyse inductive des données permet de construire des catégories et d'établir la relation entre celles-ci (Fortin, 2010; Loiselle et Harvey, 2007). Cette posture démontre l'implication de la chercheuse comme principal instrument dans la recherche, dont la finalité est pragmatique et pratique dans le but de répondre à la problématique de départ (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Loiselle et Harvey, 2007). Pour respecter le modèle de Harvey et Loiselle (2009), les prochaines sections traitent du modèle d'action.

2.3.2 *L'analyse de la demande*

La problématique énoncée au premier chapitre témoigne des difficultés rencontrées par des intervenantes et des intervenants lors de la supervision clinique devant la diversité étudiante en stages. L'importance de l'attitude enseignante pour instaurer un climat de confiance et sécurisant qui favorise la réussite du plus grand nombre. L'isolement vécu conjugué au besoin de formation concernant la pédagogie de l'inclusion a fait émerger l'idée de concevoir un guide d'accompagnement. Une analyse rigoureuse de la situation problématique appuyée par de nombreuses références et conjuguée aux concepts théoriques du cadre de référence nous a permis de définir les deux grandes dimensions, le guide d'accompagnement et la structure du guide d'accompagnement. En s'appuyant des concepts de départ de l'inclusion, du défi d'adaptation, des pratiques enseignantes et du guide d'accompagnement, nous avons pu définir l'importance d'une approche réflexive.

2.3.3 *Le cahier de charge*

Dans la perspective de développer une pratique pédagogique inclusive lors de la supervision de stages et de concevoir un guide d'accompagnement, le GAPI en stages, nous avons retenu deux dimensions principales. Ces dimensions font référence 1) au guide d'accompagnement; 2) à la structure du guide d'accompagnement. La première dimension a servi de base pour définir les critères de conception d'un guide, de même que l'approche privilégiée basée sur l'accompagnement réflexif. Elle justifie l'importance d'intégrer des concepts au guide théorique sur lesquels s'appuient les intervenantes et les intervenants lors de la consultation des fiches réflexives. La deuxième dimension a permis de définir la structure et les composantes du guide d'accompagnement. Le tableau 5 présente ces deux dimensions subdivisées en composantes, appuyées par les concepts du cadre de référence et les questions de Van Der Maren (2014).

La conception du guide d'accompagnement présente toutefois des contraintes importantes. Il doit favoriser la réflexion sur ses pratiques enseignantes lors de la supervision clinique, être accessible pour des intervenantes et des intervenants issus à la fois du milieu clinique et scolaire, permettre de développer un nouveau paradigme d'enseignement dans un contexte de supervision clinique de changement socioculturel et d'un manque de ressources matérielles et humaines. Le guide d'accompagnement se décline donc en trois composantes principales nommées sections. Elles se résument ainsi: 1) La présentation générale du guide; 2) Les éléments conceptuels du guide; 3) Les fiches réflexives. Cette structure vise à accompagner des intervenantes et des intervenants dans le développement d'une pédagogie de l'inclusion lors de la supervision de stages.

Le modèle recherche développement original de Harvey et Loiselle (2009) présenté dans le tableau 6 propose par la suite de définir les outils de collecte et

d'analyse de données, suivi des considérations éthiques. Dans le cadre de cet essai, ces éléments seront traités dans la phase de l'opérationnalisation et de la validation.

2.4 La quatrième phase: l'opérationnalisation

La quatrième phase du modèle de Harvey et Loiselle (2009) correspond à l'opérationnalisation. Après avoir traité des concepts théoriques importants, il s'agit d'élaborer l'outil, soit le guide d'accompagnement.

Afin d'optimiser ce processus, Harvey et Loiselle (2009) proposent que la préparation de l'outil passe par la phase de la conception, la réalisation, la mise à l'essai et la validation. Dans les sections suivantes, nous précisons l'échéancier de l'opérationnalisation, la conception et la réalisation du guide d'accompagnement. Finalement, il est question du processus de la validation du guide d'accompagnement.

2.4.1 L'échéancier de l'opérationnalisation

Cet essai a débuté en juin 2016 pour se terminer en octobre 2018. La première phase, la conception du guide d'accompagnement, a commencé simultanément avec la rédaction de la problématique et du cadre de référence. La phase deux, la réalisation du guide d'accompagnement, s'est effectuée de manière intensive de mai à octobre 2017. Les phases un et deux permettent de répondre au premier objectif spécifique. Rappelons que la phase trois, soit la mise à l'essai, sera réalisée ultérieurement. La phase quatre, la validation, s'est amorcée à la fin octobre 2017 pour se terminer en début février 2018. La phase quatre a permis d'atteindre le deuxième objectif spécifique de cet essai, soit la validation.

Le tableau 6 représente l'échéancier de l'opérationnalisation de l'essai, les phases et le détail de l'opérationnalisation échelonnés dans le temps.

Tableau 6
Échéancier de l'opérationnalisation de l'essai

Distribution dans le temps									
Phases	Opérationnalisation	Juin 2016	Janvier 2017	Mai 2017	Août 2017	Octobre 2017	Février 2018	Avril 2018	Octobre 2018
1	Conception du guide d'accompagnement								
2	Réalisation du guide d'accompagnement								
3	Mise à l'essai	Ultérieurement							
4	Validation du guide d'accompagnement par les juges								
4	Analyse des données et l'interprétation des résultats								
4	Conception du guide bonifié								

Harvey et Loisel (2009) précisent que l'aspect itératif demeure indissociable de la conception et de la validation d'un nouvel objet. Conséquemment, l'échéancier subit ce processus itératif et ne présente pas une séquence linéaire. Ces quatre étapes permettent de répondre aux objectifs spécifiques, de concevoir et valider le guide d'accompagnement, tout en diminuant l'envergure de la recherche (Université de Sherbrooke, 2015).

2.4.2 La conception et la réalisation du guide d'accompagnement

Cette section décrit les phases un et deux, soit le processus de conception et de réalisation du guide d'accompagnement. Ce processus a commencé dès juillet 2016, soit au début de la première étape de l'origine de la recherche (Harvey et Loisel,

2009), par une première ébauche de la structure. L'utilisation du journal de bord a servi dès lors à colliger nos idées. La conception du guide d'accompagnement s'est intensifiée pendant la recension d'écrits du cadre de référence, laquelle correspond à l'étape deux du modèle de Harvey et Loiselle (2009).

Plusieurs recherches se sont intéressées aux objectifs d'un guide. Toutefois, la littérature documente peu la procédure permettant de concevoir la structure et de faire le choix des dimensions d'un guide d'accompagnement. Pour ce faire, nous avons parcouru plusieurs guides et présenté une synthèse. Cette recherche associée aux concepts du cadre de référence nous a permis de définir une structure améliorée du premier modèle (Harvey et Loiselle, 2009). Lors de la conception, notre réflexion a permis de préciser les composantes retenues et démontrées à la figure 6 pour rédiger le guide d'accompagnement. Simultanément, une demande auprès du comité éthique de l'université de Sherbrooke a été déposée et le projet de recherche accepté.

2.4.3 *La validation du guide d'accompagnement*

Pour terminer la phase de l'opérationnalisation du modèle de Harvey et Loiselle (2009), nous avons procédé à la phase quatre. La validation du guide d'accompagnement s'est effectuée auprès de personnes expertes et a permis de bonifier le guide d'accompagnement. Dans cette section, il est question du choix des participantes et des participants à la validation, du choix des instruments et techniques de collecte de données et des considérations éthiques.

2.4.3.1 *La sollicitation des participantes et des participants*

L'échantillon des participantes et des participants retenus pour cette recherche qualitative est non probabiliste, par choix raisonné ou intentionnel (Dahl *et al.*, 2014; Fortin, 2010). Non probabiliste car, comme le décrit Morges (1991, dans Fortin, 2010), les participantes et les participants ne sont pas choisis au hasard, mais pour leur expertise, le milieu et l'environnement dans lequel elles et ils évoluent.

L'échantillonnage par choix raisonné est composé d'un petit nombre de personnes (Fortin, 2010). Chaque participante et participant possède des compétences pertinentes, des expériences diversifiées et une compréhension en profondeur de son domaine d'expertise (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ces caractéristiques nous permettent de définir les critères d'inclusion des juges pour permettre de valider les objectifs de l'essai.

À la suite d'une réflexion approfondie, quatre personnes expertes nommées «juges» (trois femmes et un homme) ont été choisis pour respecter les limites de l'essai professionnel. L'une est professeure universitaire, experte en pédagogie de l'inclusion. Une autre est conseillère pédagogique, experte dans la conception et la rédaction de guides d'accompagnement. La troisième possède une grande expertise dans les stages et dans les programmes en techniques de la santé au collégial. Le dernier juge est professeur universitaire, expert en adaptation scolaire, diversité étudiante et pédagogie de l'inclusion. Outre leur intérêt, disponibilité et expérience, ces juges ont en commun leur rôle d'accompagnement auprès d'intervenantes et d'intervenants à l'enseignement supérieur, ce qui les place au cœur de la problématique exprimée au premier chapitre (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ce choix délibéré a permis de récolter des informations diversifiées qui ont enrichi le guide d'accompagnement.

L'échantillon est rigoureux, car il respecte les quatre critères proposés par Savoie-Zajc (2007, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011): «Il est intentionnel et il est constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche [...]; il est balisé et il est justifié; il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques; il traduit un souci éthique» (*Ibid.*, p. 130). Le nombre, le processus de sélection et le rôle des juges sont définis, tout comme la procédure assurant le respect des droits et le mode de communication (Fortin, 2010) lors de la collecte des données.

Le premier contact fut réalisé par courriel⁸⁰, afin de valider l'intérêt des quatre personnes expertes pour la participation à la recherche. Cet envoi comprenait les questions de recherche ainsi que la lettre de consentement. La lettre de consentement a permis aux personnes expertes ciblées de prendre connaissance de l'objectif de la sollicitation à la recherche, des particularités éthiques ainsi que de leur rôle dans le processus. Pendant cette consultation, la chercheuse était disponible pour répondre aux questions.

Une réponse de la part des personnes expertes sollicitées fut remise à la chercheuse dans les jours suivant l'envoi. Cette réponse était accompagnée de la lettre de consentement signée, confirmant une participation libre et volontaire.

Pour donner suite à la réception de l'acceptation, le guide d'accompagnement fut acheminé. Les quatre juges ont été invités à remplir le questionnaire numérique dans un délai de deux semaines suivant la réception. En cas de délai de remise de plus de deux semaines, un rappel était envoyé. Une juge fut remplacée, ce qui explique la durée de la période de validation. Lors de la réception des questionnaires, la chercheuse s'est assurée que les questionnaires étaient remplis. Cette démarche a permis subséquemment de parfaire un des questionnaires, lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Par la suite, un rendez-vous pour l'entrevue individuelle semi-dirigée a été fixé. Le gabarit d'entrevue a été envoyé aux juges, leur permettant de se préparer.

2.4.3.2 Les instruments et techniques de collecte de données

Dans cette section, il est question du choix de techniques et d'instruments de collecte de données. Ces choix visent l'émergence d'éléments dans le but de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche développement, comme prévu à la troisième étape du modèle de Harvey et Loiselle (2009).

⁸⁰ Il est à noter que tous les envois de documents (questions de recherche, lettre de consentement, guide d'accompagnement, et de consultation via le questionnaire numérique) furent réalisés par courriel.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), une collecte de données réalisée à partir de plusieurs techniques permet de cibler les problématiques sous différents angles et de valider les données collectées. Ce mode de triangulation des méthodes est réalisé en utilisant différents instruments de collecte de données. Plusieurs auteurs (Boisvert, 2000; Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) mentionnent l'importance et l'aspect complémentaire des différentes sources de collecte des données pour renforcer la crédibilité et la richesse des résultats et ainsi assurer la rigueur de l'essai. Loisel et Harvey (2007) soulèvent que le questionnaire, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le journal de bord sont fréquemment utilisés en recherche développement. Ces instruments répondent à une posture interprétative et sont cohérents avec la perspective qualitative de la recherche.

Dans les prochains paragraphes, nous détaillons et justifions le choix des outils de collecte de données, soit le questionnaire, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse. Rappelons que le détail de l'utilisation des différents instruments se retrouve dans la section validation du déroulement de l'essai.

2.4.3.3 Le questionnaire numérique

Le questionnaire numérique permet de récolter des informations factuelles sur les perceptions et opinions des juges sur des situations connues (Fortin, 2010; Gauthier, 2009; Karsenti-Savoie-Zajc, 2011). Cette méthode de collecte de données est rapide, peu coûteuse et flexible. Elle offre la latitude aux juges de répondre au moment qui leur est opportun. De plus, les questionnaires numériques permettent de masquer les noms, ce qui assure l'anonymat des juges en plus de la confidentialité (Fortin, 2010; Gauthier, 2009). Ce dernier aspect sera détaillé dans la section traitant des considérations éthiques.

Lors de la rédaction de questions, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) proposent de porter une attention particulière à la clarté des questions et à l'utilisation d'un «langage compréhensible pour tout répondant potentiel». Ils soulignent aussi de l'importance de

ne pas «orienter la réponse» et de limiter le nombre et la longueur des questions. Pour diminuer les biais, les questions sont disposées dans un ordre logique (Fortin, 2010) et rédigées selon une démarche préétablie.

Pour la rédaction des questionnaires numériques, nous avons suivi les étapes proposées par Fortin (2010). Elles consistent à «définir les objectifs, constituer une banque de questions, formuler les questions, ordonner les questions, réviser le questionnaire, prétexter le questionnaire et rédiger l'introduction et les instructions» (p. 433). Le questionnaire numérique fut vérifié et validé par la directrice de l'essai. Cette démarche a permis de procéder à des ajustements afin d'optimiser la collecte de données (Fortin, 2010).

Le questionnaire numérique⁸¹ (annexe N: Questionnaire de validation de la structure et du contenu), est composé de 21 questions réparties dans quatre sections: 1) la présentation générale du guide, 2) les éléments conceptuels du guide, 3) les fiches réflexives, 4) l'appréciation générale du guide d'accompagnement. Les critères de pertinence, de clarté, de cohérence et d'exhaustivité ont permis d'évaluer l'appréciation générale et par section du guide d'accompagnement. Les thèmes validés dans le questionnaire ont été utilisés dans le même ordre lors de l'entrevue.

Les 21 questions sont constituées de deux volets. Le premier est composé de questions fermées. Puisque les résultats obtenus sont uniformes (Fortin, 2010), cette procédure «facilite la compilation et le traitement des réponses» (Joly, 2013, p. 75) et augmente la fidélité. Les réponses à ces questions sont produites à partir d'une échelle de Likert constituée «d'une série d'énoncés pour lesquels le répondant exprime son degré d'accord ou de désaccord» (Fortin, 2010, p. 595). La constance du questionnaire assure la fidélité de l'instrument de collecte (Fortin, 2010). Pour chacune des questions,

⁸¹ La structure du questionnaire est inspirée de Saint-Pierre (2016) et de Cloutier (2016).

les juges choisissent le niveau d'appréciation selon l'échelle de Likert à quatre échelons représentés.

Le deuxième volet de chacune des 21 questions est composé de questions ouvertes. Les juges sont invités à inscrire dans la case «Commentaires» la ou les raisons qui justifient leur appréciation. Les commentaires servent à soutenir l'analyse des données en effectuant une corrélation avec le niveau d'appréciation. La section «Suggestions» permet l'ajout d'éléments qui servent à bonifier les résultats et le guide d'accompagnement (*Ibid.*). Ce type de questions favorise la libre expression des juges (Fortin, 2010). Toutefois, la catégorisation des données récoltées est plus complexe (*Ibid.*).

Le questionnaire numérique permet de répondre au deuxième objectif spécifique de l'essai, soit la validation de la clarté, de la pertinence, de la quantité et de la cohérence de l'information présente dans le guide d'accompagnement.

2.4.3.4 L'entrevue individuelle semi-dirigée

La pertinence de la recherche qualitative interprétative réside dans les interactions entre la chercheuse, les juges et le milieu dans lequel elles et ils œuvrent (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'entrevue individuelle semi-dirigée permet, à partir de l'expérience des juges, de recueillir des données riches et détaillées sur une situation pour laquelle les juges et la chercheuse ont un intérêt commun (Dahl *et al.*, 2014; Fortin, 2010; Gauthier, 2010; Savoie-Zajc, 2009). Elle permet la validation et la clarification de données recueillies dans le questionnaire numérique. Cette technique de collecte de donnée est par conséquent cohérente avec la recherche développement, avec le choix de l'échantillon des participantes et participants et avec la posture épistémologique de la chercheuse.

Selon Savoie-Zajc (2009), les spécificités organisationnelles d'une entrevue individuelle semi-dirigée comprennent deux volets: la planification d'un gabarit

d'entrevue individuelle semi-dirigée (annexe O: Gabarit d'entrevue individuelle semi-dirigée) et la réalisation de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Le modèle de trois questions ouvertes permet de valider et de clarifier les informations circonscrites dans les questionnaires numériques. Pour éviter les biais occasionnés par la relation entre la chercheuse et les juges, la procédure leur a été communiquée avant la signature du consentement, tout en réitérant que la participation se fait sur une base tout à fait volontaire.

Afin de limiter les déplacements et assurer le respect du rythme de l'entrevue individuelle semi-dirigée sans en modifier le contexte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), nous avons opté pour un médium numérique. Pour assurer la fiabilité de la collecte, les données ont été recueillies à partir d'enregistrements audionumériques et de notes manuscrites dans le gabarit d'entrevue. La réalisation de l'entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée d'une trentaine de minutes a été réalisée en quatre phases: l'ouverture, l'entrevue, la clôture et la conclusion (*Ibid.*). La première phase d'ouverture sert de brise-glace. Elle permet de créer un climat de confiance. La deuxième phase, soit l'entrevue, est pensée en fonction de la pertinence des questions et de l'ordre d'introduction. La clôture et la conclusion permettent un bref rappel des thèmes et les remerciements pour la participation à la recherche.

L'entrevue individuelle semi-dirigée eut lieu dans les deux semaines suivant le dépôt du questionnaire, soit entre décembre 2017 et février 2018. Les entrevues ont été réalisées par téléphone ou Skype et enregistrées à l'aide d'un médium audionumérique, soit le téléphone intelligent et la tablette numérique. Par le fait même, cette entrevue a été enregistrée par un seul médium audionumérique, soit la tablette numérique. Lors de l'entrevue, un retour très bref sur le déroulement, les consignes et les règles de confidentialité furent effectuées, le processus ayant déjà été autorisé par écrit. Les juges ont pu s'exprimer librement, passant parfois d'une question à l'autre. Certains énoncés ont été reformulés par la chercheuse pour en clarifier le sens et assurer la validation

interne du contenu. La durée totale de l'entrevue s'est échelonnée entre 15 et 47 minutes.

Le questionnaire numérique et l'entrevue individuelle semi-dirigée ont permis la collecte de données à partir des indicateurs de pertinence, de clarté et de quantité d'informations (Martel, 2009). Nous avons également collecté des données sur l'appréciation de la logique et de la cohérence de la présentation et de la structure du guide. L'analyse des données et les résultats, dernières étapes du modèle de Harvey et Loiselle (2009), sont traités dans les prochaines sections.

2.4.3.5 Le journal de bord de la chercheuse.

Le journal de bord permet à la chercheuse de consigner des observations sous forme de données qualitatives (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). En colligeant les détails importants, il permet une démarche réflexive afin d'objectiver les données recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). On y retrouve notamment des notes et descriptions plus générales, les difficultés rencontrées lors des collectes de données ainsi que des tentatives d'explications (Gauthier, 2009).

Tout au long de l'essai, des informations, des réflexions, des questionnements, des décisions utiles et les raisons qui justifient les choix furent notés (Gauthier, 2009; Harvey et Loiselle, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, Loiselle et Harvey, 2007), particulièrement lors du développement et de la validation du guide d'accompagnement. Lors de l'interprétation des résultats, le journal de bord a fait en sorte de préserver la posture réflexive de la chercheuse permettant de corroborer certaines informations et décisions (Gauthier, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, Loiselle et Harvey, 2007).

Trois instruments ont permis de récolter les données, respectant ainsi une rigueur scientifique: le questionnaire, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le journal

de bord de la chercheuse. Cette méthode respecte l'approche qualitative interprétative et permet de répondre aux objectifs spécifiques de cet essai.

2.5 Les considérations éthiques

Karsenti et Savoie-Zajc (2011), énoncent que «l'éthique de la recherche s'interroge sur les relations de la chercheuse avec chaque juge, la recherche et la conciliation des impératifs méthodologiques et scientifiques avec la dignité humaine» (p. 37). Pour répondre aux standards déontologiques, la chercheuse a déposé une demande de certification éthique (Fortin, 2010) au comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2015). Une fois le projet approuvé, la chercheuse s'est assurée que les enjeux éthiques soient cités de façon claire et bien compris par les juges. Les enjeux doivent respecter les trois principes de la politique *l'Éthique de la recherche avec des êtres humains*, soit le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

2.5.1.1 *Le respect des personnes*

La chercheuse reconnaît «la valeur intrinsèque de chaque participante et participant» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) en protégeant leur autonomie. Cette autonomie a été certifiée par la signature du formulaire de consentement libre et éclairé (*Ibid.*).

2.5.1.2 *Le consentement libre et éclairé*

La participation à cette recherche s'est faite sur une base volontaire. La chercheuse a validé la compréhension du projet auprès de chaque juge (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

2.5.1.3 *Le formulaire de consentement*

Avant de procéder à l'entrevue individuelle semi-dirigée, le formulaire de consentement (annexe P: Formulaire de consentement) fut rempli et signé. Cette

formalité avait pour objectif de démontrer que les juges avaient pris connaissance du projet et des particularités de leur engagement dans cette étude (Fortin, 2010). Le formulaire comprenait le titre de l'essai, l'identification et les coordonnées de la chercheuse et de la directrice d'essai, l'objectif et la description du projet, les instruments de collecte de données, la durée de la participation, les mesures de confidentialité, de conservation, d'utilisation, de destruction des données, les risques et les bénéfices de l'étude ainsi que la diffusion des résultats.

2.5.1.4 La préoccupation pour le bien-être

La préoccupation pour le bien-être renvoie à la personne, c'est-à-dire à «la qualité dont elle jouit dans tous les aspects de sa vie» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 51). Tout au long de la recherche, la chercheuse a été soucieuse d'éviter, prévenir et réduire les préjudices que pourraient encourir les juges (*Ibid.*) en assurant la confidentialité et le respect de la vie privée.

Nous estimons que ce type d'essai représente un risque minimum parce que la recherche s'est faite sur une base volontaire et n'incluait pas de personnes mineures. Les juges étaient libres de se retirer en tout temps sans avoir à motiver leur décision ni à subir de préjudices de quelques natures que ce soit (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Elles et ils avaient la liberté de refuser de répondre à certaines questions, ceci sans conséquence. Seul le temps prévu pour répondre au questionnaire et à l'entrevue individuelle semi-dirigée pouvait générer un certain inconvénient. Toutefois, afin de limiter les déplacements, l'entrevue a été effectuée dans un environnement et à un moment qui convenait le mieux aux juges. La série d'entrevues individuelles semi-dirigées a eu lieu entre décembre 2017 et février 2018, à l'aide du médium numérique téléphonique ou Skype. Aucune compensation d'ordre financier n'a été octroyée pour le temps et les déplacements occasionnés par la participation à la recherche.

Le respect de la vie privée fait partie des valeurs de la Constitution canadienne et est encadré par le Code civil du Québec (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ces instances prévoient des lois ayant pour but de protéger les juges, d'assurer un témoignage plus représentatif et de diminuer les contraintes affectives. Les données nominatives des juges ont été codées afin de ne pas pouvoir identifier les personnes. En ce sens, les données brutes, dossiers et résultats seront préservés dans des classeurs sous clé, pour une période de cinq ans. Seule la chercheuse y aura accès. La clé de codage sera conservée séparément des autres données. Les formulaires de consentement et les fichiers audio utilisés lors des entrevues individuelles semi-dirigées seront détruits cinq ans après le dépôt de l'essai. Les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe. La chercheuse et la directrice d'essai seront les seules personnes à avoir accès à l'ensemble des données brutes. Le consentement signé par les juges implique qu'elles et ils acceptent le fait que la chercheuse responsable de l'essai utilise les données et résultats à l'intérieur d'un essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, pour bonifier le guide d'accompagnement, pour des articles, conférences ou communications scientifiques, à la condition que les informations divulguées ne permettent en aucun cas permettre l'identification des juges. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles précédemment décrites dans le présent document.

2.5.1.5 La justice

Ce principe renvoie au processus de sélection des juges (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ce dernier a été fait au moyen d'une invitation par messagerie électronique envoyée par la chercheuse, et la sélection juste et raisonnée (*Ibid.*) s'est faite en fonction des critères d'inclusion prévus à la section traitant du choix des participantes et des participants. La sélection a permis de répondre aux objectifs de la recherche (*Ibid.*).

Les bénéfices anticipés sont liés à l'avancement des connaissances des juges (*Ibid.*). En plus de réfléchir à leur pratique professionnelle, la participation à la

recherche contribuera grandement à l'avancement des connaissances d'intervenantes et d'intervenants concernant leur accompagnement au regard de la diversité étudiante et du développement d'une pratique pédagogique de l'inclusion en stages. Les résultats pourront être diffusés lors de congrès en pédagogie ou faire l'objet d'articles pédagogiques, tout en préservant la confidentialité des juges.

2.6 La cinquième phase: les résultats

L'analyse des données est une étape importante. La planification de la séquence de collecte de données a un impact sur le rôle des instruments de collecte (Dahl *et al.*, 2014) et permet de cibler les lacunes, enrichir le projet et faire en sorte qu'il soit réaliste et réalisable (*Ibid.*). Selon Roy (2009, dans Brochu, 2013), «les informations résumées et transformées en format uniforme peuvent alors être facilement croisées et comparées pour dégager des tendances et des contradictions» (p. 220). Le traitement et la présentation des résultats se fait sous forme de tableaux en considérant les données recueillies et le cadre de référence. Ce travail est réalisé selon une logique d'analyse qualitative inductive délibératoire pour établir de la cohérence dans l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'analyse des données s'est inspirée de Fortin (2010). Pour Fortin (2010):

L'analyse commence dès la première collecte de données et elle continue par la suite. Le chercheur examine les propos du verbatim, les organise et tente d'en pénétrer la signification. Les thèmes et les catégories qui permettent de décrire le phénomène se dégagent progressivement. Lors du traitement, les données qualitatives sont résumées sous forme narrative d'après l'information recueillie auprès des participants. (p. 57)

Ainsi, nous avons pu récolter, traiter et analyser graduellement les données issues du questionnaire numérique et de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Les données extraites des questionnaires numériques furent récoltées manuellement dès la réception et incorporées dans un tableau *Excel de Microsoft*.

Les données recueillies lors des entrevues individuelles semi-dirigées ($n =$ quatre) furent transcrites mot à mot à partir du verbatim. Pour faciliter le codage, toutes les données ont été retranscrites dans une base informatique unique et traitées à partir du logiciel *Word de Microsoft*. Lors du codage des données, la chercheuse a épuré et organisé les données pertinentes (Miles et Huberman, 2003, dans Dahl *et al.*, 2014). (annexe Q:Grille d'analyse des données qualitatives).

Afin de faire des liens entre les informations recueillies, la codification par lettres et codes de couleurs fut réalisée à partir des données générées par les commentaires et suggestions issues des questionnaires numériques et des entrevues individuelles semi-dirigées (Dahl *et al.*, 2014).

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la «logique inductive délibératoire, consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse.» (p. 138). Une analyse qualitative de l'ensemble des données a été réalisée à partir d'une approche inductive dont les catégories sont issues du cadre de référence, tout en considérant avec ouverture d'autres éléments. Il a ainsi été possible d'en faire ressortir des résultats similaires et divergents pour répondre aux objectifs de l'essai (Gauthier, 2009).

La conceptualisation des catégories et la triangulation des données furent réalisées par extraction sous forme de tableaux. L'outil prédominant lors de l'analyse qualitative étant la chercheuse, l'utilisation d'une matrice pour organiser l'analyse des données augmente la rigueur du processus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La démarche adoptée et la «réflexion rigoureuse sur sa posture» (*Ibid.*, p. 205) permettent à la chercheuse de contribuer au processus tout en assurant la rigueur et la validité de la recherche (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

3. LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

La validité et la fiabilité des résultats sont conséquentes d'une démarche rigoureuse (Fortin, 2010). La collecte rigoureuse des données, la triangulation et la contextualisation des données furent utilisées pour répondre aux critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette recherche respecte les caractéristiques proposées par Lincoln et Guba (1985, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ces caractéristiques sont en conformité avec la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la conformabilité (*Ibid.*).

Tout d'abord, la crédibilité de notre recherche repose sur la triangulation des résultats, laquelle est réalisée par la collecte de données du questionnaire numérique, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse. Cette triangulation issue de plusieurs sources de collecte de données permet une représentation du phénomène vécu par les juges (Fortin, 2010, p. 257) le plus près possible de la réalité. De plus, la collecte de données s'est effectuée auprès de juges minutieusement sélectionnés en fonction de caractéristiques très précises. Afin de rehausser la crédibilité de la recherche développement, la chercheuse a pu valider les informations qui composent le guide d'accompagnement auprès de juges qui sont au cœur de la problématique. Par cette démarche de recherche rigoureuse, la chercheuse a objectivé les données recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et rehaussé la crédibilité de la recherche. Ainsi, nous souhaitons «assurer une certaine longévité au projet» (Van der Maren, 2014, p. 145) sans diminuer l'aspect innovateur que représente le développement d'un objet favorisant la pédagogie de l'inclusion en milieu clinique.

Le critère de fiabilité ou fidélité fait référence à la stabilité des données dans le temps et à la constance des résultats (Fortin, 2010). Ainsi, la logique de la démarche de l'étude et la cohérence ont été démontrées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La fiabilité est démontrée par la clarté de la description de la démarche et du cadre théorique qui appuient le choix des outils de collecte des données, de même que par l'exactitude de

l'analyse des données. Le questionnaire et l'entrevue individuelle semi-dirigée nous ont permis de corroborer le sens de l'interprétation du phénomène et d'en favoriser la crédibilité en associant plusieurs perspectives (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc, 2009). «Ces techniques de cueillette de données sont complémentaires, les faiblesses des uns deviennent les forces des autres» (Brochu, 2013). Les entrevues individuelles semi-dirigées ont servi à approfondir ces données sur le plan affectif en «stimulant des prises de conscience et de transformation» (Savoie-Zajc, 2009, p. 343). Le choix de la chercheuse d'interroger plusieurs juges a engendré une grande quantité de données, ce qui donne de la crédibilité à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'utilisation d'un gabarit d'entrevue a permis d'ajuster les questions aux objectifs spécifiques, sans orienter les réponses des juges. Cette stratégie sert à valider les informations recueillies et à cerner le problème. Le gabarit d'entrevue a été révisé et accepté par la directrice de l'essai. L'application de toutes ces stratégies augmente la crédibilité de nos résultats.

Pour Fortin (2010), la transférabilité, ou validité externe fait référence à «l'exactitude de la description servant à juger de la similarité avec d'autres situations de telle sorte que les résultats puissent être transférés» (p. 284). Ainsi, pour assurer la transférabilité à d'autres situations, un échantillonnage par choix raisonné a été utilisé lors du recrutement des juges et le contexte de l'étude a été détaillé afin que les autres chercheuses et chercheurs soient en mesure de s'y reconnaître. Pour que la recherche développement soit reconnue par la communauté scientifique, elle doit suivre une démarche scientifique.

Pour s'inscrire dans une véritable démarche de recherche développement, le chercheur-développeur fournira une analyse de l'expérience de développement dans le but de mettre en évidence les caractéristiques essentielles du produit développé et les principes de développement émergents de cette expérience (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54).

Lors de la diffusion des résultats, le détail de la sélection des juges ainsi que la description détaillée du contexte de l'étude permettent aux lectrices et aux lecteurs de juger de l'application des résultats à leur propre contexte. À cet effet, les instruments de collecte de données utilisés sont «justifiés par le cadre théorique [...], les formes d'analyse appliquées soient décrites [et] qu'il y ait cohérence entre les deux» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 141). La chercheuse s'est assurée du respect de la signification des données recueillies dans le questionnaire lors de la validation «de la vraisemblance, la solidité et la certitude» (Fortin, 2010, p. 257) lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Les rencontres avec la direction de l'essai ainsi que la triangulation des sources permettent de corroborer les résultats et assurent la fiabilité.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Selon Fortin (2010), les résultats d'une recherche qualitative «reflètent exclusivement les expériences et les points de vue des participants» (p. 29). En ce sens, les résultats proviennent de l'analyse par thèmes des données recueillies par le questionnaire numérique et l'entrevue individuelle semi-dirigée. La collecte de données fut réalisée auprès des quatre juges ayant participé à la validation du guide d'accompagnement. Ce processus vise à répondre aux objectifs spécifiques formulés à la fin du deuxième chapitre de l'essai:

1. Concevoir un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et intervenants en stages d'un programme en techniques de la santé au collégial.
2. Valider le guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et intervenants en stages d'un programme en techniques de la santé au collégial.

Le chapitre quatre débute par la présentation des résultats de l'analyse par thèmes, puis nous présentons la synthèse des résultats. Ensuite, il sera question de l'interprétation des principaux constats qui émanent de la recherche. La dernière section de ce chapitre présente le guide d'accompagnement bonifié basé sur la pédagogie de l'inclusion en contexte de stages, sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et de intervenants en stages en techniques de la santé au collégial (GAPI en stages).

1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE PAR THÈMES

Les données récoltées ont été analysées et groupées dans des tableaux par thème et sous-thèmes en concordance avec le cadre de référence, le questionnaire numérique et le gabarit de l'entrevue. Les trois premiers thèmes généraux sont identiques aux sections du guide d'accompagnement, aux thèmes du questionnaire numérique et du gabarit d'entrevue. Ces derniers sont les suivants: la présentation générale du guide; les éléments conceptuels du guide; les fiches réflexives. Pour terminer, un quatrième thème permet de présenter les résultats de l'appréciation générale du guide d'accompagnement.

1.1 La présentation générale du guide

La section «Présentation générale du guide» du questionnaire numérique correspond à la «Section 1» du guide d'accompagnement. Elle vise à définir les personnes ciblées, les objectifs et le mode d'utilisation. Les indicateurs qui ont guidé la validation de cette section auprès des juges sont la pertinence, la clarté et la quantité d'information.

1.1.1 *La pertinence des informations*

De manière générale, les juges sont unanimes et estiment pertinentes, voire très pertinentes les informations présentes dans la «Présentation générale du guide». Les juges A et D affirment que «les informations sont pertinentes» (A.Q1001), voire même «très pertinentes» (D.Q1037). Le juge C confirme cette appréciation en entrevue: «C'est intéressant parce que cela traduit bien la préoccupation vers où on s'en va avec le guide» (C.E8). La juge B soulève la pertinence de mentionner le fait que «[le guide soit] autoportant [c'est une] information importante pour le lecteur!» (B.Q1011). Les commentaires ciblent deux thèmes, la présentation de la section trois et les notes de bas de page. Les juges A et B précisent que l'information concernant la présentation des fiches réflexives est «superflue à cette étape du guide» (B.Q1008), «parce que le lecteur

n'a pas vu une fiche et surtout n'a pas encore lu sur les concepts» (B.Q1025). La juge A corrobore «ne les présenterais pas en détail tout de suite» (A.E72). Les juges A et B recommandent de la déplacer dans la section 3 «fiches réflexives». En ce qui concerne les notes de bas de page, les résultats sont récurrents pour l'ensemble du guide. Ils seront traités dans la section 1.4.1: Appréciation de la logique et de la cohérence de la présentation du guide.

1.1.2 *La clarté des informations*

Pour ce qui est de la clarté des informations présentes dans la section « Présentation générale du guide », les quatre juges l'estiment plutôt satisfaisante. La juge B estime que bien qu'il soit «difficile de faire l'introduction d'un guide de cette ampleur» (B.Q1055), «les informations sont assez claires dans l'ensemble» pour le lecteur (B.Q1054). Le juge C va dans le même sens et souligne que «la clarté des informations me semble adéquate» (C.Q1075). Certains énoncés pourraient être précisés, en l'occurrence l'appellation de l'approche utilisée et les objectifs de GAPI en stages.

Les juges B et C sont du même avis en ce qui concerne la difficulté de rétention quant à l'appellation de l'approche développée. Le juge C souligne que l'appellation «approche inclusive collaborative éco systémique en stage au collégial [...] peut-être long [ce qui le rend] facile à oublier» (C.Q1081). Il propose en entrevue «de trouver un petit acronyme [comme] GAPI, ça s'est bien trouvé parce que ça marque» (C.E33). La juge B estime que le fait de «garder une description simple de l'approche dans le guide [...] permettrait d'éviter de perdre le lecteur dans des concepts et notions complexes» (B.Q1068).

Les juges B et C s'entendent sur le fait que préciser les objectifs du guide d'accompagnement permettrait d'en clarifier l'intention. Les points de vue sont toutefois différents. D'une part, la juge B estime que «les 2 formulations d'objectifs

apparaissent très semblables» (B.Q1063). Elle propose de «reformuler [le premier objectif] pour avoir plus de précision». Elle suggère de mettre l'accent sur la posture puisque ce concept est au cœur des questionnements dans les fiches réflexives. Pour le second objectif, elle propose de cibler «davantage plus sur un accompagnement réflexif» (B.E37). D'autre part, le juge C observe que la formulation des deux objectifs est différente. Dans le premier, il est «d'une démarche d'analyse réflexive, tandis que dans le second cas, on parle d'une pratique pédagogique réflexive» (C.Q1078). Il propose de les harmoniser.

Les juges A et D estiment que les références doivent être intégrées au texte. La juge A souligne que de «mettre les références entre parenthèses permet de respecter l'allure professionnelle et scientifique» (A.Q1050) et la juge D mentionne que «les notes ne servent jamais à présenter la référence» (D.Q1090).

1.1.3 *La quantité d'information*

Les juges sont plutôt satisfaits de la quantité d'information présente dans la «Présentation générale du guide». La juge B exprime que: «la quantité d'information est jugée adéquate pour bien présenter le guide» (B.Q1103). Elle nuance lorsqu'elle propose d'«ajouter non pas de nouvelles informations, mais plutôt ajouter des mots ou clarifier pour mieux définir certains propos au bénéfice du lecteur» (B.Q1106). Le juge C nuance en exprimant que «[...] peut-être y a-t-il trop d'informations!» (C.Q1111). Les juges A, B et D soulignent la quantité importante de notes de bas de page.

En résumé, les résultats confirment la convergence de la majorité des juges. L'analyse des données fait ressortir que certains énoncés gagneraient à être précisés ou reformulés. Nonobstant la quantité de notes de bas de page et la présence de l'information sur les fiches réflexives, les informations permettent de bien présenter le GAPI en stages. Dans l'ensemble, les informations présentes dans la section «Présentation générale du guide» sont donc pertinentes, assez claires et suffisantes.

1.2 Les éléments conceptuels

Les questions de la section «Éléments conceptuels» du questionnaire numérique et du gabarit d'entrevue individuelle visent à valider la «Section 2» du guide d'accompagnement. Cette section est subdivisée en cinq sous-sections issues des concepts du cadre de référence de l'essai. Ces sous-sections sont identiques dans le questionnaire numérique, le gabarit d'entrevue et le guide d'accompagnement: la conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion; le contexte de stages et ses enjeux dans les techniques de la santé; des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive; les ressources et annexes.

1.2.1 *La conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion*

Dans cette première sous-section «Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion», nous exposons des concepts fondamentaux d'une pratique pédagogique inclusive. Les indicateurs qui ont guidé la validation auprès des juges sont la pertinence, la clarté et la quantité d'information.

1.2.1.1 La pertinence des informations.

Les données recueillies permettent de constater l'appréciation de la pertinence des informations présentées dans la sous-section «Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion». À cet effet, la juge A mentionne que le «contenu [est] très pertinent dans l'ensemble» (A.Q1122). La juge B caractérise cette section ainsi: «Excellente section! Félicitations! Résumer les concepts n'est pas une mince tâche, défi relevé! » (B.Q1136). Lors de l'entrevue, le juge C exprime que «les informations sont pertinentes et je pense que ça dit ce que ça dit» (C.E197). La juge D précise que n'étant pas le spécialiste du domaine l'«information est très pertinente! Bravo!» (D.Q1182). Elle mentionne également en entrevue que «ça me semblait très pertinent parce que moi [...], ça répondait à mes questions [...] (D.E91)». La juge B soulève la pertinence de choisir des titres de sections «Éléments conceptuels» et «Conception

d'une pratique pédagogique de l'inclusion» plus accrocheurs. D'autres résultats nous permettent de relever des commentaires en ce qui concerne les sous-thèmes suivants: les bulles synthèse «Retenir que», les concepts, la structure du guide, la cohérence des sections et la forme impérative. Comme les commentaires sur ces thèmes visent l'ensemble de la section 2, nous avons fait le choix de les traiter dans la section 1.4: *Appréciation générale du guide.*

1.2.1.2 La clarté des informations.

Au sujet de la clarté des informations présentées dans la sous-section «Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion», les quatre juges sont unanimes et la considèrent comme plutôt satisfaisante. En ce sens, la juge A mentionne que le contenu est «bien écrit» (A.Q1122). La juge B estime que «le résumé des concepts est bien fait, BRAVO!» (B.Q1136). Le juge C évoque lors de l'entrevue que «je pense que c'est assez clair, ça en dit long, c'est très intéressant» (C.E199). La juge D n'ajoute rien aucun commentaire.

Les commentaires spécifiques touchent principalement la présentation des concepts et la formulation. Les juges A et B s'accordent pour attirer l'attention sur la présentation de certains d'entre eux. La juge A cite des exemples dont, le concept de la réussite, les «liens entre le CUA et les accommodements raisonnables» (A.Q1222), de même que la différence entre «un obstacle inutile et un défi utile» (A.Q1215). Elle ajoute que le modèle de la conception universelle de l'apprentissage est conçu à l'origine «pour les classes» (A.E258). L'ajout d'exemples permettrait de démontrer son utilisation autant en classe qu'en milieu clinique. À cet effet, elle suggère de «prendre les éléments et de tout de suite les transformer pour les stages» (A.E266). La juge B va dans le même sens et affirme qu'il serait approprié de «mieux définir certains concepts au bénéfice du lecteur» (B.Q1281). En ce qui a trait à la formulation, la juge B suggère de revoir certaines formulations qui sont parfois «raccourcies ... n'aidant pas le lecteur à bien saisir les nuances apportées par le contexte» (B.Q1230).

1.2.1.3 La quantité d'information.

Dans l'ensemble, les juges sont d'avis que la quantité d'information est satisfaisante. La juge B mentionne que «la quantité d'informations est jugée adéquate pour bien présenter les concepts au lecteur» (B.Q1275). En entrevue, la juge A précise que sans enlever des informations, «peut-être qu'il y a des choses qu'on pourrait diluer [...]» (A.E122). La proposition du juge C tend vers une autre direction lorsqu'il affirme: «Cette section pourrait à la fois être synthétique et mettre de l'avant les défis de la conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion» (C.Q1287). La juge D revient sur la quantité de notes de bas de pages. Les résultats permettent de conclure une certaine contradiction entre les quatre juges.

Nous retenons que les juges sont satisfaits de la pertinence des informations présentes dans la sous-section «Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion». Certaines reformulations et l'ajout d'exemples permettraient de clarifier certains concepts. Par ailleurs, l'analyse des questionnaires numériques permet de constater que l'ensemble des juges est d'accord sur le fait que la section «Éléments conceptuels» possède beaucoup d'informations. Cette section contient toutefois suffisamment d'information pour permettre à des personnes néophytes de se familiariser avec l'approche inclusive et de répondre à leurs questions.

1.2.2 Le contexte de stages et ses enjeux dans les techniques de la santé

Cette section du guide d'accompagnement décrit le contexte de stages en milieu clinique ainsi que les enjeux rencontrés par des intervenantes et des intervenants lors de la supervision de stagiaires en techniques de la santé au collégial. Les résultats proviennent de l'analyse des données recueillies auprès des juges selon les indicateurs de pertinence, clarté et quantité d'information.

1.2.2.1 La pertinence des informations.

Dans la sous-section «Le contexte de stage et ses enjeux dans les techniques de la santé», la pertinence des informations est jugée plutôt satisfaisante, voire satisfaisante. La juge A démontre son appréciation lorsqu'elle précise que les «définition[s] de stage et des enjeux [sont] très très pertinente[s]. J'aime beaucoup» (A.Q1294). La juge B cite que c'est une «excellente section! Super travail!» (B.Q1298). Elle ajoute que cette section permet de concevoir l'importance de l'approche inclusive en stages. Cette affirmation est appuyée par ses commentaires dans le questionnaire numérique lorsqu'elle écrit, «cette section semble permettre de bien comprendre la nécessité de privilégier l'approche inclusive dans la supervision des stages» (B.Q1299). Le juge C note «que les informations s'avèrent intéressantes dans leur ensemble» (C.Q1317). La juge D le manifeste dans le questionnaire numérique en soulignant que l'«information [est] très pertinente! Bravo!» (D.Q1322). La juge B se questionne quant à l'emplacement de cette sous-section. Ce thème sera abordé dans la section 1.4.1. Le juge C évoque la surcharge d'informations.

1.2.2.2 La clarté des informations.

En ce qui a trait à la sous-section «Le contexte de stage et ses enjeux dans les techniques de la santé» les quatre juges sont unanimes sur le fait que les informations présentes sont plutôt satisfaisantes. Les juges B et C s'entendent quant à l'intérêt de mettre des mots clés en caractère gras. Cette stratégie permet d'attirer l'attention sur des énoncés importants. Ces résultats se rapportent à l'ensemble de la section 2 et ciblent la présentation de GAPI en stages. À cet effet, ces résultats seront traités dans la section 1.4.1: Appréciation de la logique et de la cohérence de la présentation.

Certains énoncés bénéficieraient à être clarifiés pour que les lectrices et les lecteurs puissent percevoir le sens exact que la chercheuse cherche à traduire. En ce sens, la juge A estime qu'il est très pertinent dans le GAPI en stages de faire référence au concept de la modélisation. Par ailleurs, elle cite que «cela mérite éclaircissement et beaucoup de réflexion [...]» (A.Q1325) afin d'éviter que l'expression «modèle de rôle

[soit perçue], dans le sens négatif du mot modèle» (A.E218). Modéliser, «mais pas être un modèle» (A.E192). Pour la juge B, le terme «enjeux [semble] surutilisé dans tous les domaines, y compris en éducation...» (B.Q1333). Elle propose l'usage du terme «défis [qui] mène généralement à des actions à poser et conviendrait mieux, pour ma part, au contexte de l'enseignement en stage» (B.Q1336). La juge D estime «les nombreuses notes de bas de page (qui) alourdissent la lecture» (D.Q1352).

1.2.2.3 La quantité d'information.

Dans l'ensemble, la quantité d'information est satisfaisante dans la sous-section «Le contexte de stage et ses enjeux dans les techniques de la santé». La juge A exprime sa satisfaction en écrivant: «Bien, car pas trop long» (A.Q1365). La juge B mentionne que «la quantité d'information est jugée adéquate pour bien présenter le contexte au lecteur» (B.Q1369). Le juge C écrit qu'il semble y avoir «du texte en surcharge» (C.Q1377). La juge D n'ajoute pas de commentaires supplémentaires.

Nous retenons que les informations qui sont présentes dans la sous-section «Le contexte de stage et ses enjeux dans les techniques de la santé» sont pertinentes et plutôt claires. Elles permettent de contextualiser l'utilisation du guide d'accompagnement. Les résultats nous démontrent que certains termes et énoncés profiteraient à être clarifiés et reliés directement au contexte des stages. La quantité d'information est jugée satisfaisante.

1.2.3 Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive

La sous-section «Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive» du guide d'accompagnement explore divers concepts inhérents à des pratiques pédagogiques inclusives. Cette section permet de faire des liens entre les concepts qui caractérisent l'inclusion, les perspectives enseignantes et les phases de la planification, de l'intervention pédagogique et de l'évaluation des apprentissages en contexte de stages. Nous exposons des résultats qui proviennent de l'analyse des données

recueillies auprès des juges selon les indicateurs de pertinence, de clarté et de quantité d'information.

1.2.3.1 La pertinence des informations.

Dans l'ensemble, les quatre juges sont satisfaits de la pertinence des informations présentes dans la sous-section «Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive». Le juge C estime que «cette section est très intéressante dans le fond comme dans la forme [et] attire l'attention sur les informations pertinentes» (C.Q1460). Il le confirme lors de l'entrevue en précisant que «les informations sont pertinentes [...], je pense que ça dit ce que ça dit» (C.E197). La juge D, qualifie son appréciation de tout à fait satisfaisante.

Les juges A et B sont plutôt satisfaites tout en ayant des propos plus nuancés. D'une part, la juge A se dit plutôt satisfaite quant à la pertinence des informations, particulièrement «la partie sur l'évaluation» (A.Q1411). La juge B affirme que «c'est une très bonne section, beaucoup de contenu abondant et pertinent, propose des informations détaillées» (B.Q1426). Lors de l'entrevue, elle ajoute que le guide transpose «toute l'approche inclusive dans la pratique» (B.E132). D'autre part, cet énoncé semble s'opposer aux commentaires du questionnaire numérique lorsque cette dernière écrit: «C'est une section très centrée sur le contenu [...]» (B.Q1430). La juge A exprime que cette section est «inaccessible pour un enseignant avec peu d'expertise dans les domaines théoriques» (A.Q1384). En entrevue, la juge A soulève la pertinence de cibler certains éléments qui sont davantage applicables pour des intervenantes et des intervenants en stages: les «perspectives d'enseignement [...] peut-être [garder] celle qui est la plus pertinente» (A.E256). La juge A précise que de «présenter ce guide dans le cadre d'une formation serait un atout» (A.Q1389). La juge A ajoute que «le rôle de l'acteur qui travaille et qui accompagne ces étudiants-là, c'est de développer, une attitude qui est positive, ouverte et proactive. Alors moi, ce que je m'attendrais à voir c'est des exemples d'attitudes positives, ouvertes et proactives» (A.E334).

Pour cette section, les juges B et D émettent des commentaires concernant la pertinence, la clarté et la quantité de notes de bas de page. Ces éléments sont détaillés dans la section 1.4.1: Appréciation générale de la logique et de la cohérence de la présentation du guide. D'autres résultats qui émanent de cette section précisent l'appréciation davantage la clarté et de la quantité d'information. Ils seront donc traités dans les deux sections suivantes.

1.2.3.2 La clarté des informations.

Selon l'analyse des données, l'appréciation de la clarté de l'information dans la sous-section «Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive» est satisfaisante. Le juge C confirme sa satisfaction lorsqu'il mentionne en entrevue: «Je pense que c'est assez clair» (C.E196). Les autres juges sont moins catégoriques. Les résultats permettent de regrouper les commentaires par thèmes: la formulation de l'information, les objectifs du guide, la structure du guide.

Les juges A et B attirent l'attention sur l'ambiguïté de certaines formulations de l'information. La juge B propose de «valider, modifier ou compléter, selon le cas, certaines formulations» (B.Q1489). À titre d'exemple, les stratégies métacognitives dans l'action et sur l'action. La juge A estime que «sans exemple on peut s'y perdre» (A.Q1484). On retient également un autre exemple, l'expression «obstacle/défi». La juge A exprime que «c'est comme si c'était synonyme» (A.E321). Elle ajoute que de clarifier ce qui doit être fait avant l'arrivée des stagiaires en stages et avant une rencontre avec les stagiaires permettrait de rendre ces listes plus faciles à transposer à des pratiques pédagogiques en stages. Cette dernière précise en entrevue qu'«on se demande comment [et quand appliquer les énoncés]. C'est ça le problème des listes» (A.E349). La juge B ajoute que certains sous-points peuvent sembler redondants dans le texte. Elle mentionne que «des sous-points semblables comportent des propos similaires» (B.Q1431). Elle propose de clarifier ces sous-points afin de «mieux organiser la pensée du lecteur» (B.Q1489) et démontrer la pertinence de la présence de ces sous-points dans plus d'une étape du guide d'accompagnement.

Le deuxième thème fait référence aux objectifs du guide. La juge B est affirmative: «Attention de ne pas perdre de vue les objectifs du guide (surtout en ce qui a trait à la posture enseignante)! » (B.1432). Elle mentionne que «ça pourrait être plus clair de dire que dans les fiches, il y a vraiment des pistes qui vont les amener à premièrement réfléchir et dans un deuxième temps, de voir comment ils peuvent l'adopter» (B.E199). Elle ajoute que le comment, «c'est dans tes fiches que tu apportes cette réflexion-là» (B.E133). En ce qui concerne la structure de la sous-section, des commentaires des juges A et B ciblent la clarification des liens avec les fiches réflexives. Cet aspect sera traité dans la section 1.4.2: Appréciation de la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives au regard du rôle d'accompagnement.

1.2.3.3 La quantité d'information.

Les avis sont partagés quant à l'appréciation de la quantité d'information dans la sous-section «Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive». Le juge C répète que «cette section [...] attire l'attention sur les informations pertinentes» (C.Q1460). Par ailleurs, les juges A, B et D s'entendent pour exprimer que cette section est chargée et condensée. Ces résultats semblent liés à la quantité d'éléments. La juge A manifeste que la «liste [...] n'en finit plus et [...] amène le lecteur à survoler le guide plutôt qu'à se l'approprier» (A.Q1517). «Le nombre d'éléments est vite envahissant pour un praticien» (A.Q1402). Elle apporte une nuance intéressante lorsqu'elle exprime «le fait qu'il y ait des listes ça ne me dérange pas en soi, sauf que là celle-là est vraiment grosse» (A.E324). Pour diminuer la quantité d'information, elle propose dans le questionnaire et en entrevue de créer «des mini-guides ? Ou encore des liens internet qui renvoient à certaines sections» (A.Q1520) (A.E68). La juge B confirme que cette section, «pour bien présenter au lecteur les impacts de l'approche inclusive sur la pratique enseignante, la quantité d'information est jugée considérable» (B.Q1526). Elle propose de faire un tri «pour éliminer les propos redondants» (B.Q1537). Cette section gagne à être allégée pour favoriser l'accessibilité du contenu par des intervenantes et des intervenants du milieu clinique qui ont souvent beaucoup d'autres tâches connexes.

Globalement, les informations dans la section «Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive» sont pertinentes. Certains termes et énoncés gagneraient à être reformulés et allégés de manière à rendre le GAPI en stages plus accessible à l'ensemble des lectrices et des lecteurs concernés.

1.2.4 *Les ressources et Annexes*

Dans la perspective du format autoportant du guide d'accompagnement, la section «Ressources et Annexes» a pour objectif d'offrir des ressources additionnelles permettant aux lectrices et aux lecteurs d'approfondir des concepts. Les résultats de cette sous-section proviennent de l'analyse des données recueillies auprès des juges selon les indicateurs de pertinence, de clarté et de quantité d'information.

1.2.4.1 La pertinence des informations.

Les quatre juges sont unanimes et estiment très pertinentes les informations présentées dans la sous-section «Ressources et Annexes». Les juges B, C et D le témoignent par les qualificatifs suivants: «les informations de cette section sont très pertinentes» (B.Q1554), «intéressant» (C.Q1564) et «très bien! Bravo!» (D.Q1568). Les juges A et B démontrent de l'intérêt pour certaines annexes, notamment le tableau synthèse des principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Ce qui fait dire à la juge A lors de l'entrevue: «c'est intéressant, tu as mis les lignes directrices en annexe» (A.E130). La juge B propose d'utiliser davantage cette annexe «comme référent dans le guide d'accompagnement» (B.Q1561).

1.2.4.2 La clarté des informations.

En ce qui concerne la clarté des informations présentes dans la sous-section «Ressources et Annexes» les juges sont satisfaits. La juge A demeure muette, la juge B propose de préciser les ressources qui «sont contextualisées pour le réseau collégial» (B.Q1574) et les commentaires des juges C et D sont les mêmes que pour la pertinence des informations, sous-section 1.2.4.1.

1.2.4.3 La quantité d'information.

Pour ce qui est de la quantité d'information présente dans la sous-section «Ressources et Annexes». Les juges A, C et D sont tout à fait satisfaits de la quantité d'information. Les commentaires sont les mêmes que ceux énumérés pour la clarté des informations. La juge B est plutôt satisfaite et commente selon que «les informations incontournables sont présentes» (B.Q1587). Elle verrait même l'intérêt d'«analyser la pertinence d'ajouter certaines annexes pour renseigner le lecteur sur des concepts ou démarches» (B.Q1560) «par ex. la taxonomie de Bloom» (B.Q1591).

Pour conclure, l'analyse des données extraites du questionnaire numérique et de l'entrevue démontre que dans l'ensemble, les juges estiment les informations présentes dans la section «Éléments conceptuels» sont pertinentes. Des formulations et des concepts sont à considérer afin d'améliorer la clarté et d'alléger le guide d'accompagnement.

1.3 Les fiches réflexives

La troisième section de GAPI en stages fait référence aux «Fiches réflexives». Elle correspond à la section trois du questionnaire numérique et du gabarit d'entrevue. Les fiches réflexives sont à l'origine de l'idée de développement de la conception du guide d'accompagnement. Elles sont détaillées sous forme de questions de manière à favoriser une analyse réflexive de la pratique enseignante au regard de la pédagogie de l'inclusion. Pour évaluer l'appréciation des informations, les indicateurs qui ont guidé la validation de cette section du guide d'accompagnement auprès des juges sont les mêmes que pour les sections précédentes, soit la pertinence, la clarté et la quantité de l'information.

1.3.1 La pertinence des informations

Les résultats font ressortir que dans l'ensemble, les juges sont satisfaits de la pertinence de l'information présente dans la section «Fiches réflexives». Les juges A

et B considèrent que cette section est importante dans le processus réflexif. La juge A en parle en ces mots: «le jeu du questionnement est toujours intéressant pour amener les gens à réfléchir sur certains éléments, comme l'idée des fiches réflexives c'est intéressant» (A.E69). Les juges A et B estiment que «cette section comporte des informations incontournables pour aider le lecteur à réfléchir sur sa pratique après s'être approprié les concepts et le contexte des stages» (B.Q1608). Elles sont également d'accord sur le fait que la fiche 5 «pose des questions qui permettent de guider la réflexion» (A.Q1647). Les «différentes sphères et postures sont des composantes très pertinentes qui dressent un portrait global» (B.Q1614). Elle insiste même sur le fait que pour les lectrices et les lecteurs il serait important de donner des exemples, car

cette section-là [des fiches réflexives] va les amener justement à voir la pertinence de l'adopter cette approche [inclusive], mais aussi comment l'adapter [...]. Ce n'est pas juste de la réflexion [...], en même temps tu leur donnes des pistes pour comment le faire et ça, c'est peut-être parfois plus ou moins clair (B.E188).

Le juge C cite que les «informations [sont] adéquates» (C.Q1627). Les commentaires de la juge D sont détaillés à la section 1.3.2: La clarté des informations.

1.3.2 *La clarté des informations*

Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les informations présentes dans la section «Fiches réflexives» sont plutôt claires. La juge D qualifie cette section de «très bien!» (D.Q1681). Afin d'optimiser cette section les sous-thèmes suivants seront clarifiés: le rôle de cette section dans le développement d'une analyse de ses pratiques enseignantes; les informations.

En ce qui a trait au rôle qu'occupe cette section dans le développement d'une analyse de ses pratiques enseignantes, les juges A et B s'entendent. Selon la juge A, la fiche «pose des questions qui permettent de guider la réflexion» (A.Q1647). Elle souligne de porter une attention sur quelques questions en précisant que dans une

posture d'analyse réflexive, il faut éviter «les questions fermées qui ne peuvent se répondre que par oui ou non» (A.Q1648). La juge B précise qu'il serait pertinent d'ajouter «une courte mise en contexte (2-3 lignes) pour éclairer le lecteur à effectuer une démarche structurée d'analyse réflexive sur sa pratique enseignante» (B.Q1591). Le juge A propose d'«indiquer clairement les consignes et de les numéroté» (A.Q1640). À titre d'exemple, elle précise en entrevue «quand on fait la fiche 1, je verrais un petit encart en dessous de chacune des fiches, pour en savoir plus (A.E99). Le juge C exprime qu'ajouter des exemples favoriserait une meilleure «compréhension pour la personne qui remplit le questionnaire» (C.Q1628).

Pour rendre les informations de GAPI en stages plus accessibles, les juges A, B et D soulignent l'intérêt de modifier ou compléter «selon le cas, certaines questions» (B.Q1677), notamment en ce qui concerne l'étape de l'intervention dans la pratique enseignante (B.Q1661). La juge A donne l'exemple de «certains éléments des tableaux qui sont parfois illisibles» (A.Q1642). La juge D fait référence de préciser les «noms au complet des acronymes AICÉSC, PAPI, PAPU, etc., car le lecteur ne s'en souviendra probablement pas à la fin de ce document» (D.Q1635).

1.3.3 *La quantité d'information*

Les juges sont partagés quant à l'appréciation de la quantité d'information présentée dans la section «Fiches réflexives». Certains résultats sont contradictoires. D'une part, les juges A, B et C estiment qu'il y a trop de questions. La juge A soutient qu'il y a «beaucoup trop de questions» (A.Q1689). La juge B ajoute que «le nombre élevé de questions pourrait faire l'effet contraire que celui souhaité et décourager certains lecteurs qui voudraient s'y mettre, mais qui ne sauraient pas par où commencer» (B »Q1697). Le juge C mentionne que «certains lecteurs pourraient [cette section] surchargée» (C.Q1630). D'autre part, le juge C ajoute en entrevue qu'il ne couperait pas de questions «parce que je les trouvais quand même assez pertinentes, puis chacun des lecteurs va se retrouver dans l'une ou dans l'autre» (C.E160). La juge

D demeure muette et ne souligne rien de particulier en ce qui a trait à la quantité de l'information.

La juge B propose quatre alternatives à la fois dans le questionnaire et l'entrevue pour pallier ce nombre de questions: premièrement, «prioriser certaines questions plus incontournables» (B.Q1702). Deuxièmement, elle propose d'«analyser la pertinence de lister d'autres questions qui seraient plus suggestives et qui pourraient faire l'objet d'une action dans un trimestre ultérieur» (B.Q1705). Troisièmement, «trouver une formule pour encourager la démarche des petits pas!» (On ne peut changer tout en même temps!) (B.Q1708). Quatrièmement, lors de l'entrevue la juge B précise qu'il serait également pertinent de «mettre une note au lecteur, dans le sens que l'objectif n'est pas de répondre à toutes les questions, mais de choisir celles qui correspondent à leur situation professionnelle et avec lesquelles [les lectrices et les lecteurs] sont plus à l'aise pour pouvoir justement réfléchir, puis de voir comment on peut adopter cette approche (B.E162).

Nous concluons que bien que la quantité de questions soit importante, les informations présentes dans les fiches réflexives sont pertinentes et soutiennent l'intention de GAPI en stages de favoriser une analyse réflexive de la pratique enseignante. Reformuler certaines questions permettra d'atteindre l'objectif de GAPI en stages de favoriser l'analyse réflexive de ses pratiques enseignantes. Harmoniser le nombre de question permettra l'alléger la lecture.

1.4 L'appréciation générale du guide

En ce qui concerne l'appréciation générale du guide, les indicateurs qui ont guidé la validation du guide d'accompagnement auprès des juges sont les suivants: la logique et la cohérence de la présentation du guide; la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives au regard du rôle d'accompagnement; l'intérêt que suscite le guide pour stimuler l'adoption de pratiques pédagogiques de l'inclusion.

1.4.1 *L'appréciation de la logique et de la cohérence de la présentation du guide*

En ce qui a trait à la logique et la cohérence de la présentation du guide, l'appréciation de la présentation est regroupée par sous-thèmes: stratégies de mise en évidence; mode de présentation du guide; notes de bas de page; forme impérative; ampleur du guide; présentation de concepts.

Les stratégies de mise en évidence utilisée dans le GAPI en stages sont: le surlignement en gras de mots et d'expression, des paragraphes synthèse «Retenir que», des images et figures. Les juges B et C apprécient la présence de mots en caractère gras. La juge B estime «très approprié de souligner des mots ou groupes de mots importants en les surlignant en caractère gras» (B.Q1750). Le juge C mentionne que «les mots en gras [...] mettent bien en évidence quelques idées et facilitent la lecture» (C.Q1347). Les juges A et B apprécient l'idée de rappeler les notions importantes dans une section synthèse nommée «Retenir que». La juge A l'exprime ainsi: «J'aime bien les bulles: retenir que [...]» (A.Q1260). Elle précise en entrevue que «le principe est bon» (A.E174). La juge B mentionne que «c'est une excellente formule pour faire un résumé ou attirer l'attention du lecteur!» (B.Q1163), la stratégie «d'utiliser un rappel des notions à retenir à la fin de certaines sous-sections est très pertinente» (B.Q1743). Toutefois, elle précise que cette formule doit servir pour faire un rappel et non «apporter un nouveau concept en fin de section» (B.Q1160). La juge B estime très approprié «d'utiliser des images de façon à attirer l'attention du lecteur [...], les images dispersées dans le guide sont bien choisies [ce qui] permet de dynamiser le texte» (B.Q1744). Très belles figures! (D.Q1035)

Le deuxième sous-thème cible le mode de présentation du guide. Le juge C témoigne qu'il s'agit d'une «belle construction du guide» (C.Q1110). La juge D ajoute «Bravo! Le GAPI est très visuel et très bien fait!» (D.Q1086) [...]. La juge D exprime son appréciation de la façon suivante: «Le guide GAPI est un très beau document» (D.Q1035). On note quelques résultats controversés. La juge A propose de «revoir le

formatage pour que ce guide ait l'air d'un guide» (A.Q1718). En ce qui a trait à l'orientation du texte en format paysage, la juge B estime qu'il est approprié pour une tablette numérique. Elle soulève que ce format serait moins convivial pour l'usage en format papier pour «le lecteur [qui] voudrait l'insérer dans un cartable» (B.Q1732).

Le troisième sous-thème concerne les notes de bas de page. Les juges A, B et D sont d'accord sur le fait que les notes de bas de pages sont nombreuses et peuvent interférer avec la fluidité de la lecture. La juge A estime qu'elles «coupent la lecture si on en tient compte ou alors, on ne les lit pas du tout [...]» (A.Q1048). La juge D va dans le même sens que quand elle précise que les notes de bas de page «alourdissent la lecture et ne permettent pas au lecteur de rester concentré sur le texte» (D.Q1087). La juge B exprime que «certaines références en bas de page m'apparaissent peu utiles et en augmentent considérablement le nombre» (B.Q1441). Les juges A et D proposent d'insérer les notes de bas de page dans le texte, ce qui «permettrait ainsi de peaufiner le propos» (A.Q1049). La juge B suggère de ne conserver que «les incontournables» (B.Q1457).

Le quatrième sous-thème fait référence à l'usage de la forme impérative lors de la rédaction initiale. Les juges A et B mentionnent que ce style d'écriture peut être directif et distrayant. La juge A cite que «fort [est] louable [mais ce style de rédaction peut] avoir comme conséquence que des lecteurs auront vite décrochés» (A.Q1271). La juge B ajoute que «l'emploi de la formule du VOUS convient, mais il importe de l'utiliser avec constance afin d'éviter plusieurs paragraphes sans qu'il soit employé, parfois à la surprise du lecteur» (B.Q1756).

Le cinquième sous-thème porte sur l'ampleur du guide. Les juges sont majoritairement d'accord sur le fait que le GAPI en stages est un énorme travail rigoureusement appuyé. La juge A mentionne que compte tenu l'ampleur des tâches enseignantes, «tout est pertinent, mais très livresque» dans la plupart des sections (A.Q1129). Pour la juge B «ce guide témoigne d'un travail qui découle d'un essai

rigoureux[...]. Chapeau à l'auteure!» (B.Q1722). La juge B démontre une certaine dualité lorsqu'elle qualifie le GAPI en stages d'«ambitieux par son ampleur [et d'autre part qu'il] démontre un esprit de synthèse et de recherche de qualité» (B.Q1723). La juge B précise toutefois qu'«une personne peut lire seulement une section, puis passer à l'autre un peu plus tard» (B.E70). Les juges A et C suggèrent d'alléger le texte en ajoutant des encadrés avec des exemples (A.E260, C.Q1114) «pour défaire le côté texte continu» (A.E133). Cette stratégie permettrait de «faciliter la lecture, la baliser et l'encadrer» (A.Q1127). Pour la juge A, il s'agit de «prendre que ce qui est intéressant à mettre de l'avant, dans un contexte de guide d'accompagnement» (A.E260). Le juge C suggère d'ajouter des encadrés, des schémas, des graphiques qui seraient «utiles pour une lecture rapide du côté des professionnels et candidats stagiaires» (C.Q1114). Toutefois, leurs propos lors de l'entrevue sont nuancés. Les juges C et D expriment qu'aucune information ne devrait être retirée, «une fois que l'œuvre est produite, je ne suis pas forcément pour couper quoi que ce soit» (C.E102). La juge D ajoute que le GAPI en stages est rédigé avec rigueur et elle considère que «toute l'information est là [...]» (D.E91).

Finalement, la juge B estime que la présentation des concepts doit être constante pour permettre l'assimilation des informations. Elle suggère d'«énumérer les 5 concepts dans l'introduction [de cette sous-section] pour aider le lecteur dans son appropriation de la conception» (B.Q1170). Elle propose de présenter ou définir le concept de manière la plus neutre possible, puis «de le lier au contexte des stages et il est même requis de donner des exemples pour impliquer le lecteur dans sa réflexion» (B.Q1761).

Nous constatons que les stratégies de mise en évidence sont appréciées, le mode de présentation du guide en format paysage est intéressant dans le cadre d'un guide numérique et que les notes de bas de page sont à évaluer selon leur emplacement et pertinence. L'usage de la forme impérative est à revoir, de même que les stratégies proposées pour alléger le GAPI en stages et la constance de la présentation de concepts.

1.4.2 *L'appréciation de la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives au regard du rôle d'accompagnement*

Dans l'ensemble, les juges sont satisfaits de la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives au regard du rôle d'accompagnement. La juge A affirme que le guide est «très cohérent» (A.Q1804). LE juge C estime que les informations sont adéquates (C.Q1856). La juge D se dit très satisfaite «J'ai beaucoup aimé!» (D.Q1862). Les commentaires qui résultent de l'analyse des données concernent globalement l'emplacement de certaines sections et sous-sections et les liens entre certains éléments.

Pour situer les lectrices et les lecteurs dans un contexte qui leur est familier, la juge B évoque la pertinence de déplacer la section 2.2 «Contexte de stage et enjeux» avant la section 2.1 «Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion». En ce sens, elle note que de «débuter le guide par cette section permettrait au lecteur de se sentir moins submergé par de nouveaux concepts [ce qui permettrait de ressentir] un sentiment de meilleur contrôle sur les informations» (B.1303).

Les juges A et B estiment que les liens entre le texte de GAPI en stages et le questionnement réflexif des fiches réflexives méritent d'être bonifiés. Ce constat revient à quelques reprises dans le questionnaire, entre autres dans les questions portant sur la «Section 2.3» du guide d'accompagnement, ainsi que dans l'appréciation de la logique et de la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives. Elles sont d'avis que les questions qui composent la section des fiches réflexives pourraient, soit être intégrées dans le texte de GAPI en stages, soit créer des liens entre les concepts et les questions. La juge A suggère d'insérer «les fiches réflexives en alternance avec le texte pour que le lecteur puisse au fur et à mesure de sa lecture, prendre en compte sa propre réflexion» (A.Q1719). Elle nuance toutefois en entrevue que «sans les intégrer» (A.E91), elle créerait des liens plus clairs entre les questions des fiches réflexives et les concepts des sections antérieures. La juge B est catégorique, pour gagner de la cohérence dans la logique de réflexion, «cette section fait partie intégrante du guide et devrait trouver sa place non pas à la fin, mais dans le guide même» (B.Q1605). Elle

corrobores ses commentaires lors de l'entrevue en ajoutant: «Je les intégrerais directement parce que je les trouve essentielles» (B.E142). De plus, la juge B favorise le déplacement de la conclusion et des références en tout dernier. Nous pouvons conclure que la cohérence entre des sections et des éléments gagnerait à être bonifiée.

1.4.3 *L'appréciation de l'intérêt que suscite ce guide pour stimuler l'adoption de pratiques pédagogiques de l'inclusion*

Dans le format initial, l'intérêt que suscite le GAPI en stages pour stimuler l'adoption de pratiques pédagogiques de l'inclusion est partagé. D'une part, la majorité des juges l'estiment intéressant, car il permet la compréhension d'une pratique inclusive. La juge A le mentionne intégralement quand elle décrit que le GAPI en stages est «intéressant pour expliquer ce qu'est une pratique inclusive» (A.Q1866). Elle ajoute en entrevue «il est complet, il est intéressant. Moi j'aime ça lire ça [...]» (A.E123). «On n'a pas l'choix, il faut le faire, il faut présenter ces éléments-là, il faut les présenter maintenant» (A.E51). Pour la juge B, le guide transpose «toute l'approche inclusive dans la pratique» (B.E132). Elle ajoute que la section «Le contexte de stage et ses enjeux dans les techniques de la santé» «semble permettre de bien comprendre la nécessité de privilégier l'approche inclusive dans la supervision des stages» (B.Q1299). Le juge C estime les «informations [sont] adéquates» (C.Q1912). Pour la juge D, «le GAPI est un excellent guide qui a été rédigé de façon très rigoureuse et qui explique très bien ce qu'est l'inclusion en stage» (D.Q1918).

D'autre part, les juges A, C et D se questionnent sur l'accessibilité de GAPI en stages. La juge A estime qu'il est «bien écrit, mais peu adapté à des praticiens» (A.Q1122) ou encore pour «un enseignant avec peu d'expertise dans les domaines théoriques» (A.Q1384). La juge A précise que de «présenter ce guide dans le cadre d'une formation serait un atout» (A.Q1389). La juge D se demande si les intervenantes et les intervenants «qui accompagnent des stagiaires ne le trouveront pas éternel quant au temps qu'ils devront prendre pour se l'approprier dans une session où tout va vite? » (D.Q1920). Les juges A, C et D attribuent en autres cette difficulté «au manque

d'exemples et de contextes concrets» (A.Q1804). Ces derniers sont d'avis qu'il convient de «préciser [certains concepts] pour que cela soit plus accessible au niveau collégial» (D.E40) et mieux «adapté à des praticiens » (A.Q1122), puisque comme le précise le juge C, «chaque milieu a ses particularités [et] ses défis» (C.E107).

Les juges sont unanimes sur le fait que le GAPI en stages pourrait bénéficier d'une mise à l'essai auprès des personnes utilisatrices sur le terrain. Le juge C exprime que la validation terrain permet de comprendre la convivialité de l'outil «toujours avec la préoccupation de nous rapprocher le plus possible de ce que peuvent voir des candidats neutres» (C.E20). La juge D traduit bien nos intentions lorsqu'elle exprime en entrevue que le GAPI en stages «pourrait [ultérieurement] être modifié pour le rendre convivial, mais les gens auront toujours accès au document original» (D.E135).

Les juges A et D estiment que d'évaluer la transformation de GAPI en stages en un guide numérique interactif permettrait de favoriser l'accessibilité. La juge A mentionne en entrevue que «l'idée de la structure du guide c'est super ça le prend, évidemment je le vois bien numérique éventuellement avec les sections, on peut cliquer sur la boîte qui nous intéresse» (A.E80). «Un guide internet avec des liens qui renvoient à certaines sections cela compenserait la multitude d'informations [...]» (A.Q1520). La juge D estime que de «faire une version en ligne [...], ce serait une bonne idée ou la version fiches» (D.E75).

Les juges A et B réitèrent l'intérêt de «bénéficier d'une méthode souple et flexible associer [...] à la notion d'accompagnement» (B.Q1894) et quitter la forme impérative «qui relève plus d'une pédagogie transmissive» (A.Q1873) pour «faire usage d'un ton non directif et utiliser des formulations qui laissent la liberté au lecteur de faire des choix parmi ceux traités dans le guide, choix qu'il aura à faire au cours de sa réflexion» (B.Q1887). De plus, la juge B suggère de «bénéficier de la méthode souple et flexible associée généralement à la notion d'accompagnement» (B.Q1894).

La juge D propose de présenter le GAPI en stages quelques semaines avant le début de stages pour favoriser le temps d'appropriation.

2. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Rappelons que les données récoltées ont été analysées et groupées dans des tableaux par thème et sous-thèmes en concordance avec le cadre de référence, le questionnaire numérique et le gabarit de l'entrevue. L'analyse des résultats a permis d'extraire des résultats afin de valider l'appréciation du guide d'accompagnement. Dans cette section, nous exposons la synthèse des résultats. Tout d'abord, il est question de remarques favorables concernant le guide d'accompagnement. Par la suite, nous faisons état des modifications ayant servi à la bonification du guide d'accompagnement basé sur la pédagogie de l'inclusion en stages, le GAPI en stages.

2.1 Des remarques favorables

À la suite de l'analyse des résultats, une synthèse des points de convergence nous permet d'extraire des remarques favorables. Les quatre juges estiment qu'il s'agit d'un travail colossal et rigoureux, démontrant la logique d'un essai. Le juge C ajoute que c'est «la logique de quelqu'un qui fait un essai, donc volonté de bien expliquer» (C.E53). Les juges soulignent l'ampleur, l'importance du travail et le fait que le guide est complet. Les informations sont appuyées de nombreuses références. Les références ont l'intérêt d'être très récentes ce qui démontre la rigueur et l'aspect scientifique du document. Le juge C estime «que le guide est très bien fait. On sent que tu as passé beaucoup de temps dessus quand même à construire» (C.E203). Le guide traduit «des notions d'expériences, des notions d'expériences concrètes [...] ça se sent quand on lit le document. En réalité, je pense que c'est un excellent travail» (C.E246). La juge D démontre «que c'est une recherche, et tout ça, c'est très scientifique et tu t'es appuyée sur différents auteurs» (D.E56). Le GAPI est selon elle un «excellent guide qui a été rédigé de façon très rigoureuse» (D.Q1918). «T'as fait ce qui fallait faire dans le cadre

de ton essai, tu l'as fait, selon une démarche scientifique, fait en sorte que tu as un document solide» (D.E135).

De plus, trois juges soulignent la présence de stratégies qui permettent de faciliter la lecture, de souligner et faire ressortir les éléments importants, telles les bulles d'information à la fin de la description des concepts et les mots soulignés en gras. En résumé, le GAPI en stages est complet et favorise la compréhension et le développement de pratiques inclusives dans plusieurs programmes d'enseignement au collégial. La juge A précise que la «synthèse de: à quoi on peut s'attendre, p. 17 est géniale» (A.Q1132).

Les quatre juges manifestent que le contenu et les concepts présentés dans le guide d'accompagnement sont très pertinents. Les juges sont également unanimes sur le fait que le GAPI en stages permet d'expliquer ce qu'est une pratique inclusive. Les résultats permettent de conclure que le GAPI en stages est un atout pour soutenir une formation sur les pratiques inclusives en stages. Pour terminer, la juge D exprime que le guide d'accompagnement est un outil généralisable et transférable dans plusieurs domaines (D.E110), «dans tous les départements. (L126) [...] et autres programmes» (D.E141).

2.2 Des modifications apportées

Lors de la validation, la générosité des juges a permis de récolter de nombreux commentaires et suggestions permettant d'améliorer le guide d'accompagnement. Dans cette section, nous présentons plusieurs actions entreprises pour que le GAPI en stages soit plus «accessible au niveau collégial» (D.E40).

Pour alléger la lecture, nous avons procédé à une refonte graphique. Des encarts avec des exemples concrets furent ajoutés afin d'assurer une meilleure compréhension, mettre en évidence des défis spécifiques aux stages au collégial et favoriser le repérage visuel d'éléments importants.

Pour diminuer l'ampleur, les listes d'obstacles furent diminuées, reformatées et déplacées en annexe. Pour réduire l'ampleur des fiches réflexives, les questions furent épurées et le nombre réduit à maximum cinq questions par thème. Le nombre de notes de bas de page fut significativement diminué en intégrant dans le texte les références et des éléments permettant de peaufiner les propos. Pour accentuer «l'allure professionnelle et scientifique» (A.Q1050), nous avons intégré les références dans le texte entre parenthèses.

Pour optimiser l'utilisation et l'appropriation des fiches réflexives et rencontrer l'objectif du guide de développer une posture enseignante inclusive, nous avons déplacé les explications des fiches réflexives de la «section 1» à la «section 3» du guide d'accompagnement. Dans la présentation générale du guide, nous avons ajouté des sous-titres pour distinguer le contenu du titre de la section et énuméré les différentes sous-sections. Nous avons ajouté des exemples, des encadrés et intégré certaines questions dans les différentes sections pour favoriser les liens et l'aspect réflexif.

Pour clarifier des éléments, des formulations et des concepts, la description de l'approche utilisée dans le guide d'accompagnement a été simplifiée et des liens entre les différentes sections ont été ajoutés. Ainsi l'acronyme «AICÉS» fut renommé pour devenir «ICÉ». Un mot clé est également ajouté dans le moteur de recherche pour faciliter l'accès. Nous avons renommé la section «Éléments conceptuels du guide» sous l'appellation «Pédagogie de l'inclusion en stages». Les schémas présents dans le guide d'accompagnement furent optimisés afin d'imager et de clarifier des concepts parfois plus complexes. Nous avons revu le texte en utilisant une formulation non impérative afin de l'harmoniser avec une perspective d'accompagnement positive. Cette souplesse répond davantage au concept d'accompagnement et laisse le choix aux lectrices et aux lecteurs et favorise la co-construction. Nous avons tenu compte des commentaires des juges A et B et avons revu l'usage des termes obstacles/défis et remplacer le terme enjeux par défis. Le terme «DÉFIS mène généralement à des actions à poser et conviendrait mieux, pour ma part, au contexte de l'enseignement en stage» (B.Q1336).

Ces adaptations du guide d'accompagnement ont permis de concevoir une structure de GAPI en stages bonifiée. Cette nouvelle structure est présentée à la section 4 de l'essai.

3. L'INTERPRÉTATION

Les résultats font ressortir l'importance de l'accompagnement au regard de la complexité de la supervision de la diversité étudiante en stages. Les résultats démontrent également la disparité qui existe actuellement entre les niveaux de connaissances sur la pédagogie de l'inclusion entre les différents milieux scolaires et cliniques. Par le fait même, ils illustrent la pertinence de présenter un guide d'accompagnement. Ce dernier offre un cadre réflexif qui favorise à la fois le développement d'une posture enseignante inclusive et soutient le développement de pratiques pédagogiques inclusives en contexte de stages.

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'interprétation «permet au chercheur d'expliquer les résultats en établissant des liens avec son cadre théorique et comparant ses résultats avec ceux fournis par les recherches antérieures» (p. 176). En ce sens, dans cette section, nous interprétons les résultats en lien avec le cadre de référence, le tout en cohérence avec les objectifs de l'essai: concevoir et valider un guide d'accompagnement basé sur la pédagogie de l'inclusion.

3.1 Le guide d'accompagnement: répondre à un besoin

Les résultats démontrent l'intérêt du guide d'accompagnement pour répondre aux besoins qu'éprouvent des intervenantes et des intervenants dans leur rôle complexe de supervision de la diversité étudiante en stages en techniques de la santé au collégial. Certains concepts de la pédagogie de l'inclusion peuvent paraître inaccessibles pour celles et ceux ayant peu d'expérience pédagogique ou ayant peu d'expertise dans ce domaine théorique. Plusieurs recherches démontrent que l'accompagnement soutient l'apprentissage en permettant de progresser dans l'élaboration de connaissances

(Lafortune et Daudelin, 2002; Lane, 2008; Martel, 2009; St-Germain, 2008). Le GAPI en stages explore des concepts de la supervision de stages et de la pédagogie de l'inclusion. Il permet aux lectrices et lecteurs de développer et d'actualiser leurs connaissances sur des notions fondamentales de l'approche inclusive.

Les résultats font également ressortir le besoin d'accompagnement lorsqu'un changement de paradigme est envisagé. Selon St-Germain (2008), l'appropriation d'un nouveau paradigme et le changement de perspective enseignante sont facilités par le processus d'accompagnement. Pour Lane (2008), l'accompagnement réflexif permet la compréhension d'une action et de ses stratégies de résolution de problèmes, entre autres en utilisant le questionnement réflexif. L'analyse réflexive qui en découle est optimisée si l'outil est lié à des orientations conceptuelles, une grille d'analyse issue de ces fondements et le moyen de favoriser son usage, indique Lenoir (s.d.). Ainsi, Martel (2009), affirme que l'efficacité du guide s'évalue entre autres par l'aspect réflexif sur la pratique professionnelle, favorisé par la possibilité d'autoévaluation des connaissances et d'autorégulation des apprentissages. Induire une pratique réflexive exige donc une structure et un référentiel de réflexion ce qui explique l'ampleur de GAPI en stages. En ce sens, les résultats démontrent que le GAPI en stages offre un cadre mettant de l'avant des orientations conceptuelles à titre de référentiel et des questionnements permettant l'analyse réflexive des pratiques enseignantes.

3.2 Le contenu, la clarté et la structure du guide d'accompagnement

Les résultats relatent la complexité du processus de sélection du contenu essentiel pour satisfaire les besoins d'intervenantes et d'intervenants dont les connaissances et l'expertise sont très variées. Martel (2009) précise que la personne spécialiste de contenu utilise ses compétences de spécialiste pour repérer le contenu important du guide et les lier au cadre de référence. Les résultats démontrent l'importance des stratégies utilisées dans le GAPI en stages pour souligner les éléments importants dans un guide d'accompagnement. Selon Vianin (2012), les interventions

pédagogiques effectuées dans une perspective inclusive doivent être rigoureuses, planifiées, organisées et soutenues par des fondements théoriques. Le GAPI en stages est soutenu par des fondements théoriques relativement nouveaux qui par surcroît évoluent rapidement. Martel (2009) propose de valider la pertinence des annexes et l'information qu'elles contiennent. En ce sens, les résultats démontrent l'importance de la démarche scientifique et rigoureuse qui assure un contenu pertinent et confirment le besoin de s'appuyer sur des références nombreuses et actuelles pour assurer une certaine pérennité au GAPI en stages.

Dans un cadre professionnel comme le milieu clinique caractérisé par la performance et l'efficacité, les résultats témoignent de la difficulté de structurer un guide d'accompagnement afin d'assurer une utilisation immédiate (Martel, 2009). Le choix du format paysage pour présenter le GAPI en stages prend son sens pour une question de concept, d'esthétisme et de convivialité d'usage numérique. Ce format permet de présenter un seul concept par page, en l'occurrence sur une tablette numérique. Cette présentation donne un style différent des autres guides actuellement disponibles. Les résultats démontrent la dualité entre le besoin d'accéder à une ressource fiable, la présentation d'un document complet et la rapidité d'accès à l'information qui consolide le choix du format paysage pour l'utilisation à partir d'un support numérique.

En plus de reconnaître la complexité de cibler le contenu, la manière de présenter le GAPI en stages, les résultats exposent la difficulté de concentrer les informations avec clarté. Ces résultats nous ont d'abord surpris. Pour qualifier la structure et le contenu du guide, Martel (2009) propose de valider l'utilité, la clarté et la suffisance. Un défi à relever dans le GAPI en stages est de concentrer la quantité d'information tout en précisant les concepts importants et utiles permettant le développement d'une pédagogie de l'inclusion. En ce sens, le guide se veut un objet d'accompagnement et doit répondre aux critères d'efficacité, de pertinence et d'utilité. Pour circonscrire le texte et concentrer le contenu, certaines formulations de phrases et

d'expressions peuvent sembler diminuées. Il semble que cela provoque une certaine résistance lors de la lecture, apparaitre directif et nuire à la compréhension. Les résultats soulignent la complexité du choix terminologique pour rendre le guide accessible. Martel (2009) est d'avis que la concentration des informations est un indicateur d'appréciation lorsqu'elles traitent d'accompagnement et sont liées au contexte collégial. Les résultats permettent de constater le besoin d'appropriation des concepts par des intervenantes et des intervenants en favorisant la transposition au contexte concret en stages au collégial. Ces résultats renforcent l'intérêt de contextualiser les notions tout au long de l'accompagnement.

3.3 L'inclusion: encore une problématique en stages

Les résultats mettent en évidence la difficulté d'adopter une pédagogie de l'inclusion en milieu clinique. Plusieurs auteurs (AuCoin et Vienneau, 2015; Goupil, 2014; Gouvernement du Québec, 2009; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015) ont défini le concept de l'inclusion scolaire qui reconnaît l'importance de l'apport et de la contribution citoyenne de toute personne. Ce contexte est appuyé par Mackay (2007, dans Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010), lorsqu'il résume que l'inclusion scolaire met de l'avant la valorisation de la diversité sous toutes ses formes, en assurant l'accessibilité à l'éducation par la promotion de l'égalité des possibilités. Ce concept est relativement nouveau à l'enseignement supérieur, notamment à l'ordre collégial (Gouvernement du Québec, 2017b). Une population étudiante normalement diversifiée se retrouve en stages en techniques de la santé. Cette diversité est caractérisée par des rythmes et des niveaux d'apprentissage différents, des caractéristiques individuelles multiples, des différences dans la facilité de s'approprier la culture de l'école, une situation socio-économique et culturelle différente, une situation de handicap, etc. (Beaudoin, 2013; Dion, 201; Kahn, 2010, dans L. Bergeron, 2015). AuCoin et Vienneau (2015) précisent que chaque personne est unique et doit recevoir une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers. Ce concept est soutenu par l'aspect législatif entre autres l'article 10 de la

Charte des droits et libertés de la personne, qui assure le droit de la personne en SH de se «prévaloir d'accommodements raisonnables et interdit toute discrimination ou tout harcèlement à son égard» (*Ibid.*, p. 5).

Ce postulat semble un défi important pour le milieu clinique. Les différents groupes d'acteurs ont parfois peine à considérer le milieu clinique comme étant une extension du milieu scolaire. À travers leur rôle premier de divulguer des soins, le droit à l'erreur et le rythme d'apprentissage sont des concepts sensibles. Faisant face à des politiques institutionnelles et des règles départementales, la structure évaluative demeure rigide. Force est de constater que les groupes d'acteurs des milieux scolaires et cliniques font face à une structure organisationnelle qui répond davantage au concept de la normalisation et par le fait même au concept de l'intégration plutôt que celui de l'inclusion. La normalisation cible la diminution des différences entre les personnes ayant une situation de handicap ou différente et la personne «dite normale», tel que décrit par AuCoin et Vienneau (2015). Les résultats de l'essai permettent de conclure qu'il existe un besoin d'accompagnement pour les différents groupes d'acteurs afin de promouvoir l'approche inclusive dans les milieux de stages.

3.4 L'attitude et la posture enseignante

Les résultats démontrent la complexité de modifier une posture enseignante normative soutenue par un cadre éducatif rigide, vers une attitude d'ouverture et de flexibilité d'une approche inclusive. Des recherches stipulent que le changement de paradigme crée de nouveaux repères en modifiant les valeurs, les stratégies et l'attitude (St-Germain 2008). Pour entamer un changement, cette chercheuse souligne qu'il faut d'abord démontrer de l'ouverture, de la volonté de reconnaître la nouveauté et d'accepter de repousser ses limites. Elle ajoute qu'en contexte de changement, les nouvelles idées sont génératrices de résistance et incitent au statu quo. Dans cette situation, Khun (1990, dans St-Germain, 2008) précise qu'il faut avoir du courage et de la confiance en son jugement. Vianin (2016) ajoute qu'une attitude positive, ouverte

et empathique favorise l'engagement étudiant dans le développement de l'identité. Pour Mackay (2007, dans Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010) l'attitude enseignante joue un rôle dans le développement du sentiment d'appartenance et de l'estime de soi étudiante. Une relation pédagogique de qualité (Kozanitis, 2015) favorise le sentiment de sécurité et permet de développer la relation de confiance (Maslow, 1943) à la base de la réussite et de l'inclusion scolaire (Beaudoin, 2013).

Dans une approche inclusive, des intervenantes et des intervenants qui accompagnent des stagiaires sont appelés à développer une attitude positive, ouverte et proactive (Beaudoin, 2013; Vianin, 2016). Dans le cadre d'une supervision directe en stages, elles et ils sont responsables de la sécurité d'autrui (Ménard et Gosselin, 2015). Dans un tel contexte, la résistance au changement peut limiter l'adoption d'une attitude enseignante positive, influencée par les valeurs, les perceptions et les croyances qui originent de la représentation sociale (Dion, 2013; Lussier et Gosselin, 2015; Shapiro, 1999, dans Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Acker (2015) précise que la posture enseignante englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes, générant les intentions et traduites par des actions. À travers les réflexions axées sur les sphères affective, cognitive et comportementale qui définissent les attitudes professionnelles (Dion, 2013; Lussier et Gosselin, 2015), les résultats de l'essai témoignent du potentiel de GAPI en stages pour favoriser le développement de la posture enseignante humaniste et bienveillante de l'approche inclusive.

3.5 La pédagogie de l'inclusion: une pratique à développer

Les résultats font ressortir la méconnaissance de certains concepts liés à la pédagogie de l'inclusion au sein de la communauté enseignante au collégial. La recherche s'est penchée sur les concepts de l'accompagnement et de la supervision de stages. Toutefois peu d'études, voire aucune, traite de la manière de développer des pratiques inclusives dans ces contextes.

Les choix sociopolitiques et les changements socioculturels des dernières années se font sentir dans les systèmes d'éducation et de la santé au Québec. Conséquemment, la diversité étudiante est maintenant la norme (AuCoin et Vienneau, 2015). La problématique de l'essai fait état de plusieurs difficultés vécues lors de la supervision de la diversité étudiante en stages en techniques de la santé au collégial. Pourtant, la réussite des stages est essentielle pour la diplomation et l'obtention d'un permis d'exercer la profession. Comme le mentionne Paillé (2003, dans Paradis, 2015) il y a un effet contributif indéniable des stages à l'augmentation du taux de diplomation dans les programmes techniques au collégial. Cette posture témoigne de la réalité particulière du milieu d'enseignement collégial à l'échelle non seulement provinciale, nationale, mais également mondiale. Plusieurs recherches mentionnent que les milieux social et scolaire doivent mettre en œuvre des actions visant à identifier les obstacles pour les aplanir, voire les éliminer (Beaudoin, 2013; La Grenade et Trépanier, 2017; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Loslier, 2015). Des pratiques enseignantes inclusives le permettent et favorisent la réussite étudiante en encourageant l'autonomie et l'autodétermination étudiante (Moreau, 2015).

Les résultats de la recherche témoignent de l'intérêt de GAPI en stages pour appuyer le développement de pratiques inclusives. Afin de favoriser la réussite étudiante, Beaumont, Lavoie et Couture (2011) décrivent l'intérêt de développer une approche collaborative qui transforme l'individualisme vécu dans le contexte scolaire, en modèle de collaboration entre les différents groupes d'acteurs qui côtoient les étudiantes et les étudiants. D'où l'intérêt d'actualisation des intervenantes et des intervenants en stages des milieux scolaires collégiaux et cliniques. Pour assurer une intervention dans une perspective de collaboration interprofessionnelle, l'adhésion et la participation sont essentielles, l'établissement d'une relation de confiance et le partage de territoires professionnels (D'Amour, 1997). Cet état de fait démontre la pertinence de proposer un guide d'accompagnement permettant de développer des pratiques pédagogiques inclusives. Les résultats témoignent de l'intérêt de GAPI en stages pour promouvoir, développer et implanter des pratiques pédagogiques dans une

perspective inclusive. Pour terminer l'interprétation, les résultats de cet essai permettent de conclure qu'il existe un besoin important d'accompagnement en ce qui touche le caractère opérationnel de l'implantation de pratiques pédagogiques inclusives, soit la façon d'y parvenir.

4. LE GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT: GAPI EN STAGES

La validation du guide d'accompagnement par les juges nous a permis de constater que la version initiale était davantage adaptée pour des enseignantes et enseignants cliniques qui ont un contact avec des formations en pédagogie. Ces résultats nous ont amenée à le bonifier et l'alléger pour le rendre plus accessible et convivial. Ainsi, nous avons procédé à une refonte graphique. Nous avons ajouté des encarts permettant le repérage rapide d'éléments importants, nous avons ajouté des exemples contextualisés qui clarifient le texte, des liens ont été réalisés entre les différentes sections et sous-sections. Les questions des fiches réflexives sont ouvertes ce qui favorise l'analyse de la pratique enseignante des personnes débutantes ou expertes. Nous avons déplacé certaines sections pour assurer la cohérence.

Le guide d'accompagnement (GAPI en stages) est davantage en mesure de répondre au développement et à la consolidation de pratiques enseignantes dans une perspective inclusive contextualisée aux stages. La figure 9 expose la nouvelle structure du guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial (GAPI en stages).

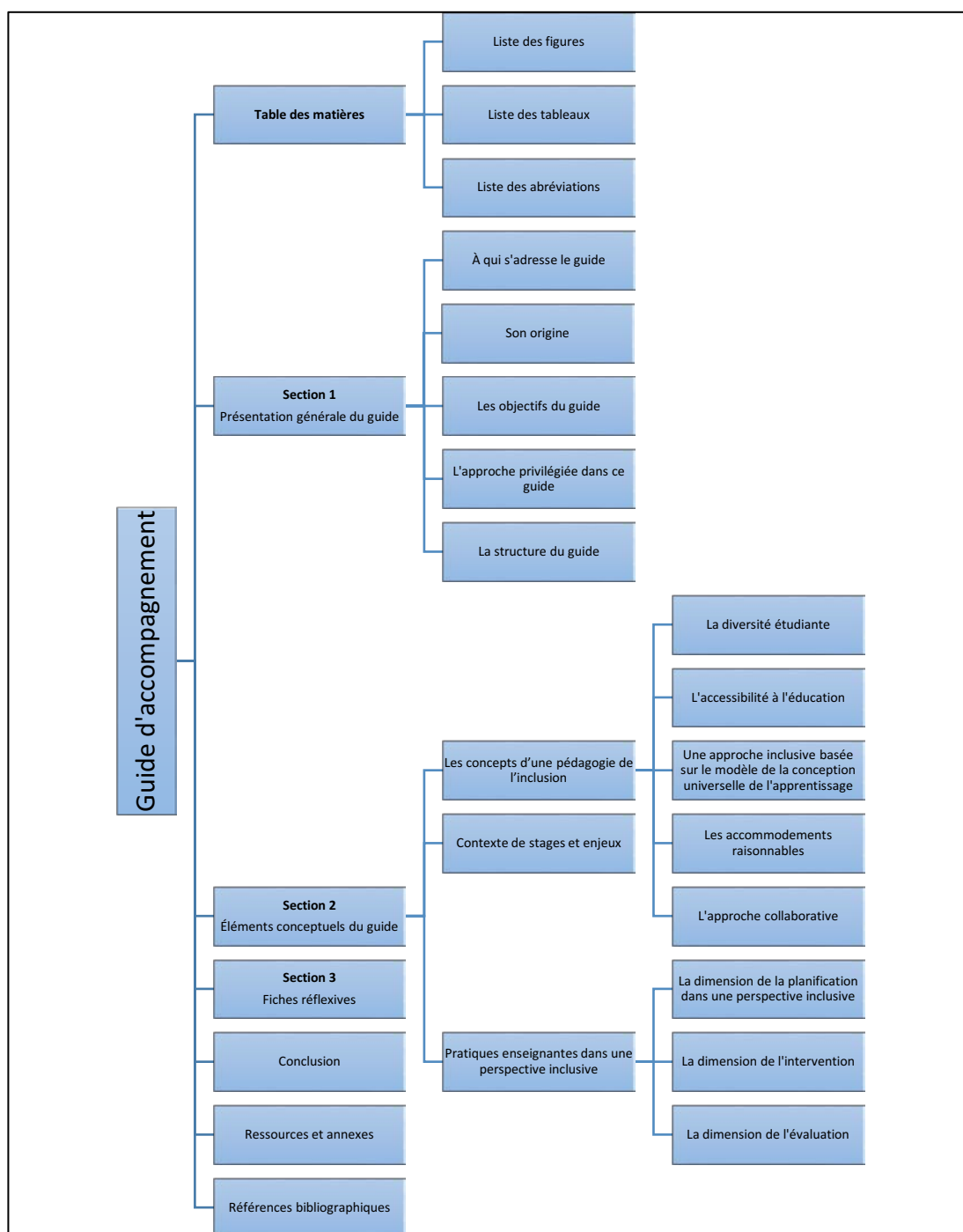


Figure 9: La structure du guide d'accompagnement (GAPI en stages)

Des extraits comprenant la page titre, la structure, les objectifs, de même qu'un exemple du contenu et d'une fiche réflexive peuvent être consultés en annexe. (annexe R: GAPI en stages).

CONCLUSION

La problématique de cet essai illustre les difficultés qu'éprouvent des intervenantes et des intervenants lors de la supervision clinique. Les exigences de formation dans les programmes en techniques de la santé au collégial sont élevées. Les défis des milieux scolaires et cliniques sont variés et complexes. Malgré tout, la diplomation étudiante dépend de la réussite des stages. Pour les stagiaires qui vivent différemment leur stage, il en résulte des besoins et des obstacles à l'apprentissage qui nécessitent des interventions pédagogiques variées. Les intervenantes et les intervenants en milieu clinique sont alors en première ligne pour accompagner la diversité étudiante puisque la qualité de la supervision découle entre autres de la représentation sociale et de l'attitude enseignante. Afin d'espérer favoriser la réussite du plus grand nombre, il est important d'établir un sentiment de confiance et de sécurité avec les stagiaires.

Parallèlement, les pratiques en éducation font face à un grand changement de paradigme. Les pratiques inclusives et les modèles d'accessibilité à l'apprentissage font leur apparition à l'ordre collégial. Peu de ressources sont disponibles pour soutenir des intervenantes et des intervenants dans leur rôle de supervision de stages. Le sentiment d'isolement se manifeste par des besoins de formation et d'accompagnement. C'est à partir de ces éléments que provient notre réflexion quant à l'adaptation des principes de la pédagogie de l'inclusion en stages et l'idée de concevoir un guide d'accompagnement, le GAPI en stages.

Pour ce faire, nous avons procédé à une recension d'écrits. Le cadre de référence a permis de cibler les concepts de la pédagogie de l'inclusion dans une perspective de gestion de la diversité étudiante, de pratiques enseignantes dans une perspective inclusive ainsi que les concepts reliés au guide d'accompagnement en stages dans une perspective inclusive. Le cadre de référence offre des lignes directrices

et des balises pour répondre à notre question générale: Comment mettre en œuvre un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion en techniques de la santé au collégial? De cette question origine deux objectifs spécifiques: a) concevoir un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion en techniques de la santé au collégial, b) valider un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion en techniques de la santé au collégial.

L'approche méthodologique utilisée répond aux caractéristiques d'une recherche développement et convient à la conception d'un objet, le guide d'accompagnement. Cette recherche qualitative interprétative vise à comprendre si le guide d'accompagnement favorise l'accompagnement d'intervenantes et d'intervenants pour développer une pratique pédagogique inclusive en stages. Pour atteindre les objectifs spécifiques, deux instruments de collecte de données furent utilisés par quatre juges: le questionnaire numérique de validation du guide d'accompagnement pour la collecte principale de données; l'entrevue individuelle semi-dirigée pour la validation et la clarification de données recueillies dans le questionnaire numérique. Un troisième, le journal de bord de la chercheuse a permis de répertorier des réflexions et des décisions prises tout au long de la recherche. La validation a été réalisée par deux professeures et un professeur universitaire ainsi qu'une conseillère pédagogique au collégial dans les programmes de la santé. Outre leur intérêt, disponibilité et expérience, ces quatre juges ont une grande expertise dans l'accompagnement auprès d'intervenantes et d'intervenants.

Les résultats issus de l'analyse des données démontrent que les informations dans le guide d'accompagnement sont pertinentes. Les concepts sont généralisables et transférables à d'autres programmes de formation au collégial pour favoriser la compréhension d'une pratique pédagogique inclusive. Le travail est bien documenté et illustre la logique d'un essai. Les résultats ont mené à des modifications pour préciser certaines informations et alléger le guide d'accompagnement.

Les différentes limites de l'essai sont liées au temps, à l'échantillon et à la méthodologie. Le peu de temps mis à notre disposition lors d'une maîtrise professionnelle pour la réalisation du guide d'accompagnement n'a pas permis l'expérimentation sur le terrain, soit la mise à l'essai. Comme le souligne Van der Maren (2014), cette limite empêche de «procéder à un examen systématique d'alternatives» (p. 148), limitant l'adaptabilité du guide d'accompagnement. Prenons pour exemple la généralisation à différentes modalités de supervision, la création de fiches ludiques, etc. Le nombre restreint de juges et le caractère local de l'expérience de développement ont été contournés en partie par la sélection de juges ayant des expertises variées. Le fait d'avoir recours à un échantillon non probabiliste par choix raisonné (Dahl *et al.*, 2014; Fortin, 2010) fait en sorte que les personnes ayant accepté de s'impliquer sont expertes dans leur domaine et se sentent concernées par le problème de recherche. La chercheuse étant elle-même enseignante clinique a induit le biais suivant: l'ampleur du guide d'accompagnement qui s'avère davantage orienté vers les enseignantes et les enseignants cliniques pour répondre au besoin de formation. Finalement, le fait que peu de guides d'accompagnement soient disponibles fait en sorte que la récupération de matériel existant était limitée.

Les retombées envisagées sont multiples. Pour des intervenantes et des intervenants débutants, nous souhaitons que cet outil contribue au développement de l'identité professionnelle enseignante et au développement et à l'appropriation d'une pratique enseignante inclusive en stages. Pour celles et ceux étant moins débutants, mais intéressés par ce sujet, nous souhaitons que cet outil favorise le développement d'une posture enseignante inclusive d'ouverture et de bienveillance. Pour les milieux scolaires et cliniques, nous espérons que le projet permette de développer une structure qui favorise la concertation et une approche collaborative interprofessionnelle. Pour les stagiaires, nous souhaitons le développement de la responsabilisation, de leur autonomie et l'optimisation de l'autodétermination. Ainsi, les avantages de GAPI en stages pourront être appréciés à leur juste valeur.

Dans une démarche future, une recherche-action permettrait de valider l'efficacité de la valeur réflexive du guide d'accompagnement face à la modulation des pratiques enseignantes. L'analyse de la pratique enseignante des utilisateurs et des utilisatrices du guide d'accompagnement permettrait de saisir les réelles retombées et d'envisager les points d'amélioration de GAPI en stages. Une recherche développement pourrait envisager la création de fiches ludiques adaptées au contexte des professionnelles et professionnels de la santé œuvrant en milieu clinique et l'élaboration d'une plateforme numérique. Nous souhaitons que d'autres recherches s'intéressent à approfondir ce thème, notamment en évaluant la possibilité d'une adaptation plus spécifique à la supervision indirecte en stages, à l'évaluation. Une recherche collaborative interprofessionnelle incluant le milieu scolaire et clinique serait également intéressante, afin de poursuivre la recherche sur la place des mesures d'accommodement en techniques de la santé.

Finalement, la pédagogie de l'inclusion est une question d'approche, d'attitude, de bienveillance et de compassion. C'est d'accepter fondamentalement que la différence est la norme. Il s'agit de lever les obstacles à l'apprentissage dans la perspective de favoriser l'égalité des chances d'accéder aux stages et la réussite du plus grand nombre. C'est utiliser les forces individuelles favorisant le développement du plein potentiel des stagiaires. Permettez-moi de terminer cet essai par une citation du célèbre écrivain grec, Nikos Kazantzakis, lauréat du Prix international de la paix en 1950: «Les meilleurs professeurs sont ceux qui savent se transformer en ponts, qui invitent leurs étudiants à les franchir et qui, après avoir facilité leur passage, disparaissent avec joie en les encourageant à bâtir leurs propres ponts».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues – Une approche située*. Thèse, université de Strasbourg. Document télé-accessible à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01383697/document>.
- Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. *Alsic* [En ligne], 20(3) (n.p.). Document télé-accessible à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/3209>.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3e éd.). (p. 65 –88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 25-31.
- Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Ottawa: Centre de pédagogie universitaire, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa. Document télé-accessible à l'adresse <http://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval, Québec. Document télé-accessible à l'adresse https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
Consulté le 15 mai 2017.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3^e éd.). (p. 133-155). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA): une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion pour tous*. Document télé-accessible à l'adresse http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Dossier_CUA_23.04.2015.pdf.

- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Repères d'action et de réflexion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3^e éd.) (p. 399-420). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3^e éd.) (p. 375-397). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*, Éducation et francophonie, ACELF, volume XXXIX: 2, automne 2011.
- Bergevin, L., Brodeur, J. et Durand, S. (2008). *La collaboration interprofessionnelle dans le service de l'hémodynamie. Lignes directrices pour la pratique des infirmières et des technologues en radiologie*. Document télé-accessible à l'adresse <https://www.otimroepmq.ca/membres-et-etudiants/amelioration-de-lexercice-dpp-et-inspection/avis-et-position-de-lordre/#avisderadioprotection>.
- Bêty, M.-N. (2018). L'intégration de la conception universelle de l'apprentissage dans les classes au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 20-24. Document télé-accessible à l'adresse http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/entrevue_bety_gagnon-vol_32-1.pdf.
- Bizier, N. (dir.) (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Collection Performa, Montréal: AQPC.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document télé-accessible à l'adresse http://www.quebec.ca/capres/Publications/MELS-Juin-2010/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_Rapportsynthese.pdf.
- Boudreault, H. (2015). *La représentation pour percevoir le savoir-être*. Document télé-accessible à l'adresse <http://didapro.me/2015/09/>. Consulté le 28 septembre 2015.

- Bouffard, T. (2009). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme actions concertées. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Fonds de recherche du Québec- Société et culture (FRQSC).
- Brochu, S. (2013). *Stratégies d'adaptation d'étudiantes et d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes dans un programme du collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Center for Applied Special Technology [CAST] (2011). *Universal Design for learning Guidelines version 2.0*. Wakefiel, MA: Author.
- Center for Applied Special Technology [CAST] (2018). *Universal Design for learning Guidelines version 2.2*. Wakefiel, MA: Author. Document télé-accessible à l'adresse http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf. Consulté le 13 octobre 2018.
- Chamberland, M. et Hivon, R. (2005). Les compétences de l'enseignant clinicien et le modèle de rôle en formation clinique. *Pédagogie médicale*, 6, 98-111.
- Cloutier, M. (2016). *Conception d'un guide pour accompagner la ou le spécialiste de contenu en contexte de formation manquante en RAC au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Conseil interprofessionnel du Québec [CIQ] (2014). *Site du Conseil interprofessionnel du Québec*. Site télé-accessible à l'adresse <https://professions-quebec.org/le-conseil-interprofessionnel/> . Consulté le 30 novembre 2016.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2014). *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2012-2014*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Sommaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Document télé-accessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500Sommaire.pdf>.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES] (2013). *Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur*. (Vol. 1, No. 1). Document télé-accessible à l'adresse <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/Dossier-Vol1No1.pdf>.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES] (2016). *Accroître la réussite au moyen des stages?* Document télé-accessible à l'adresse <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/04/Portrait-des-stages.pdf>.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES] (2018). *Caractéristiques socioculturelles de l'étudiant* Site télé-accessible à l'adresse <http://www.capres.ca/categorie/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/>. Consulté le 21 juin 2018.

Consortium national de formation en santé volet Université d'Ottawa [CNFS] (2016). *À chacun son modèle de supervision! Lequel vous convient?* Document télé-accessible à l'adresse <http://www.cnfs.ca/wp-content/uploads/2014/09/A-chacun-son-modeleversion-electronique.2014.pdf>.

Côté, S. (2009). *Conception et réalisation d'un guide pédagogique*. Paris, Organisation internationale de la francophonie.

Council of Ontario University [COU] (2013). *Comprendre les obstacles à l'accessibilité*. Site télé-accessible à l'adresse <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibilite-cou-comprendre-obstacles-2013-06.pdf>. Consulté le 10 avril 2017.

Curchod, P. (2015). La transition entre scolarité obligatoire et formation professionnelle. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3^e éd.). (p. 321 –341). Québec: Presses de l'Université du Québec.

D'Amour, D. (1997). Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec. Thèse de doctorat en santé publique, Université de Montréal, Québec.

- Dahl, K., Larivière, N. et Corbières, M. (2014). L'étude de cas. Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. In M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 73-96). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2006).
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2015). L'éthique en évaluation: quelques repères pour soutenir le personnel enseignant dans l'action. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 501-524). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Deshaies, J. (2004). *L'évolution d'habiletés d'autorégulation de l'apprentissage de la recherche d'informations sur internet chez les élèves de troisième cycle du primaire, dans un contexte d'étayage*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Desrosiers, F. (2009). *Étude des pratiques de supervision de stage dans un programme par compétences en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dictionnaire de français Larousse (s.d.). Site télé accessible à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>. Consulté le 29 juin 2018.
- Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente»*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi, Québec.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systémique. Document synthèse*. Montréal: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi sur l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Fédération des cégeps (2014). *Les stages en entreprises au collégial: accessibilité, contraintes, défis et bonnes pratiques*. Document télé-accessible à l'adresse http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/comm/docs/rapport_les_cegeps_et_leur_milieu_final.pdf.
- Fédération des cégeps (2015). *Mémoire de la fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse*. Document télé-accessible à l'adresse <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2015/federation-des-cegeps.pdf>.
- Fédération des cégeps (2017). *Qu'est-ce qu'un cégep?* Site télé-accessible à l'adresse www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep. Consulté le 13 juin 2017.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). *Éducation inclusive. Repères pour la pratique à l'université*. Le tableau, 5(3), n.p. Document télé-accessible à l'adresse http://pedagogie.uquebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau_v5_n3_educationinclusive.pdf.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Classification québécoise. Processus de production du handicap. Une version bonifiée de la composante PPH du MDH-PPH*. Lac St-Charles: RIPPH/SCCIDIH. Site télé-accessible à l'adresse <http://ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/mdh-pph>. Consulté le 6 juillet 2017.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Lac St-Charles: RIPPH/SCCIDIH.
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (5^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Goupil, G. (2014). L'évolution de la scolarisation des élèves en difficulté. In gaëtan morin, éd. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.). Québec: Chenelière éducation (1^{re} éd. 1990).
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2010). *Formation en pédagogie de l'inclusion pour les enseignants-ressources novices*. Site télé-accessible à l'adresse <http://inclusion.nbed.nb.ca/>. Consulté le 13 février 2017.
- Gouvernement du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004a). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2004b). *Élaboration des programmes d'études technique. Guide de conception et de production d'un programme*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2009). *À part entière pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- Gouvernement du Québec (2014). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2012-2021*. Québec: Emploi-Québec.
- Gouvernement du Québec (2015). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/PANORAMA2000-05-SY/index.html>. Consulté le 28 septembre 2015.

Gouvernement du Québec (2016a). *Site du Code des professions*. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-26>. Consulté le 29 novembre 2016.

Gouvernement du Québec (2016b). *Le système de santé et de services sociaux au Québec. En bref*. Québec: Ministère de la Santé de la santé et des Services sociaux. Document télé-accessible à l'adresse <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-731-02WF.pdf>.

Gouvernement du Québec (2016c). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2017a). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Québec: LégisQuébec, Source officielle.

Gouvernement du Québec (2017b). *Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec (2018a). *Historique*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Site télé-accessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/> . Consulté le 13 juin 2018.

Gouvernement du Québec (2018b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: LégisQuébec, Source officielle. Site télé-accessible à l'adresse <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>. Consulté le 19 juin 2018.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives* 28(2), 95-117.

Hébert, É. (1996). *Le stage: instrument d'apprentissage*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite étudiante: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Paris: Éducation. Université De Natterre.

- Houle, V. (2005). *Repérage en milieu collégial des étudiants et des étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation: description, analyse et faisabilité*. Direction régionale de santé publique, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale, Québec.
- Joly, L. (2013). *Conception d'un examen clinique objectif structuré pour le volet pratique de l'épreuve synthèse du programme Technologie de radio-oncologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Montréal: ERPI (1^{re} éd. 2000).
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial, une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.
- Lacroix, M.È., Potvin, P. (2009). *Les pratiques innovantes en éducation*. Réseau d'information pour la réussite éducative-RIRE. Document télé-accessible à l'adresse <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- La Grenade, C. B. (2015). *Les enseignants face au défi de l'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap non visible*. Projet de recherche. Document télé-accessible à l'adresse <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Les-enseignants-face-au-d%C3%A9fi-de-linclusion-des-%C3%89%C3%89SHNV.pdf>.
- La Grenade, C. B. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 20-22. Document télé-accessible à l'adresse http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lagrenade_trepanier-vol_30-2.pdf
- Lane, J. (2008). *Accompagnement réflexif et raisonnement réflexif pédagogique: conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées et manifestations du raisonnement pédagogiques de leur stagiaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Lane, J. *et al.*, (2012). *Guide de pratiques pour l'accompagnement d'étudiants*. Sherbrooke: Centre de santé et de services sociaux – Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke.
- Lavertu, É. (2013). *Évaluer la pensée critique en contexte de stages en soins infirmiers: proposition d'un outil d'évaluation*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au post secondaire: besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), XLIV(1)*, 195-214.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 2000).
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale*, 24(2), 27-31.
- Leclerc, K. (2015). *Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Lefebvre, J. (2015). *Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, secteur technique*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin éditeur. (1^{re} éd. 1988).
- Lenoir, Y. (s.d.). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable. Outil n°1*. Faculté d'éducation. Document télé-accessible à l'adresse https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Chantier_7/Outils_FV/Analyse_reflexive-Outil1.pdf.
- Leroux, J. L. (2008). *L'évaluation des compétences transversales au collégial: réflexions et perspectives*. Document télé-accessible à l'adresse <http://www.ticfp.qc.ca/main/document/document.php?cidReq=0001>.

- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial: un regard sur les pratiques évaluatives*. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Saint-Hyacinthe, Québec.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 65-104). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lison, C. (2017). *La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel*. Érudit: consortium interuniversitaire Université de Montréal, Laval et du Québec à Montréal.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements. Apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Document télé-accessible à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf).
- Loslier, S. (2015). *Une étude exploratoire dans les programmes de Techniques de travail social, Soins Infirmiers et Intégration à la profession infirmière du Québec*. Longueuil: Cégep Édouard Montpetit, GRIÉS.
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Boisbriand: Les éditions au Carré Inc., 2010.
- Lussier, S. (2012). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 628-648). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Martel, L. (2009). *Élaboration d'un guide d'accompagnement à la reconnaissance des acquis dans le cadre de la formation à l'enseignement collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour le développement des compétences de l'élève au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action: de nombreux défis. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 577-625). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Moreau, A.C. (2015). L'enseignant inclusif. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. (3^e éd.) Un défi ambitieux et stimulant.* (p. 157-181). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Nguyen, M.-N., Fichten, C.-S., Barile, M. et Lévesque, J.-A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- Nguyen, M.-N., Fichten, C.-S., Budd, J., King, L., Barile, M., Havel, A., Mimouni, Z., Chauvin, A., Raymond, O., Juhel, J-C et Asunucion, J. (2015). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour soutenir l'autodétermination des étudiants postsecondaires ayant des troubles d'apprentissages (TA). *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 21(1), 97-110.
- Office des professions du Québec [OPQ] (2012). *Le rôle de surveillance de l'Office des professions: Un tournant guidé par l'actualisation de la notion de protection du public. Rapport du Groupe de travail sur le rôle de surveillance de l'Office.* Document télé-accessible à l'adresse https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Rapport_etude/2012_octobre_role_surveillance_rapport_travaux.pdf.
- Office des professions du Québec [OPQ] (2018). *Liste des professions selon les secteurs d'activité.* Site télé-accessible à l'adresse <https://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels/liste-des-professions-selon-le-secteur-dactivite/>. Consulté le 15 juin 2018.
- Office québécois de la langue française (2012). *Le grand dictionnaire terminologique.* Site télé-accessible à l'adresse <http://www.granddictionnaire.com/>. Consulté le 6 juillet 2017.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPP] (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices.* Montréal. (1^{re} éd. 2008)

- Pacaud, M.-C. (2016). *Populations émergentes: expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction*. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Paradis, S. (2015). *Supervision de stagiaires à la formation technique au collégial. Rapport final. Rapport PA2013-021*. Québec: Cégep de Sainte-Foy.
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. (3^e éd.) Un défi ambitieux et stimulant*. (p. 453-490). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve: de Boeck Supérieur.
- Pelaccia, T. (2016). Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé? Louvain-La-Neuve: de Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1991). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Document télé-accessible à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html. Consulté le 27 octobre 2015.
- Perry, G. et Côté, L (2011). *Guide pratique de la supervision de stage*. Québec, centre de santé et services sociaux de la Vieille capitale.
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (3^e éd.)* (p. 345-373). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Raymond, O. (2012). Panorama d'un projet interordres. Les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 16-19.
- Raymond, O. (2014). Réussir tout en ayant un trouble neurocognitif. In L. Ménard, et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.284-300). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Réseau international sur le processus de production du handicap [RIPPH] (2018). *Le modèle*. Site télé-accessible à l'adresse <http://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>. Consulté le 20 juin 2018.

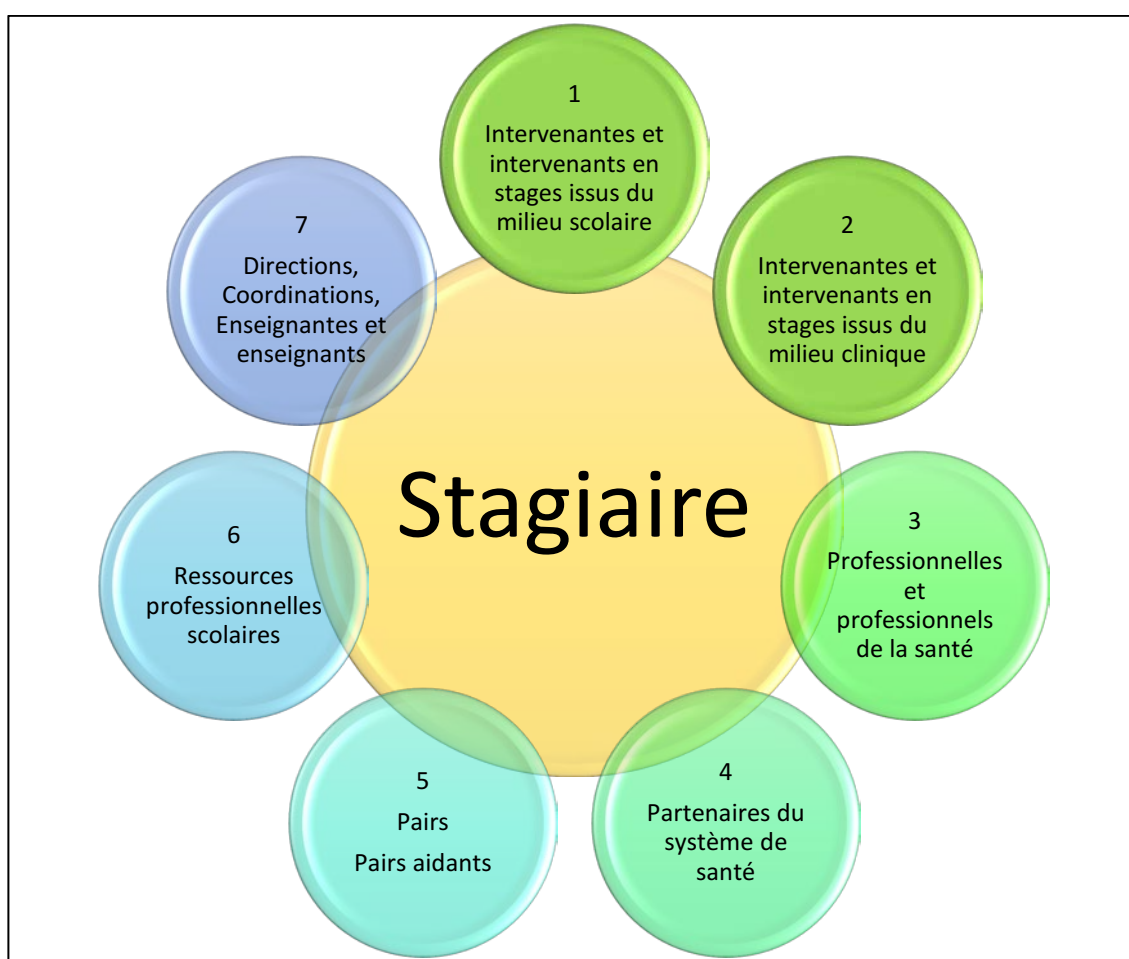
- Richard, É. et Mareschal, J. (2013). *Les défis d'étudier loin de chez soi: regards sur le parcours et l'intégration de migrants pour études*. Rapport PAREA, Campus Notre-Dame-de-Foy, Québec. Document télé-accessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/parea/788478-richard-mareschal-migration-pour-etudes-CampusNDF-Garneau-PAREA-2013.pdf>
- Rocher, G. (2004). "Le Rapport Parent 1963-2003. Une tranquille Révolution scolaire". *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), hiver 2004, 117-128.
- Rousseau, N. (2009). Condition de mise en œuvre d'une pédagogie de l'inclusion. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 97-115. Document télé-accessible à l'adresse <http://docplayer.fr/29358-Conditions-de-mise-en-oeuvre-d-une-pedagogie-inclusive-1.html>.
- Rousseau, N. (2015). Introduction. La pédagogie de l'inclusion: un défi ambitieux, mais combien stimulant. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. (3^e éd.) *Un défi ambitieux et stimulant*. (p. 1-2). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3^e éd.) (p. 7-46). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Saint-Pierre, L. (2016). *Conception d'un portfolio électronique pour évaluer les compétences des élèves du programme Arts, lettres et communication*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec: Presse de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senécal, I., Brazeau, C. et Quirion, I. (2018). *La pédagogie de l'inclusion: conception universelle de l'apprentissage*. Collège Sainte-Anne. Document télé-accessible à l'adresse http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/03/Conception_universelle_apprentissage.pdf.

- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche PAREA. Gatineau: Cégep de l'Outaouais.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-12.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tremblay, S (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur: Principes, applications et approches connexes*. Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage. Revue de littérature.
- Tremblay, S. et Loisel, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 9-23. doi:10.7202/10361ar
- Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du Bloc recherche, innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Performa.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation (para)médical, travail social* (p. 145-162.), (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck (1^{re} éd. 1999).
- Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté?* Paris: Éditions de Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Éd. Saint-Martin.

ANNEXE A

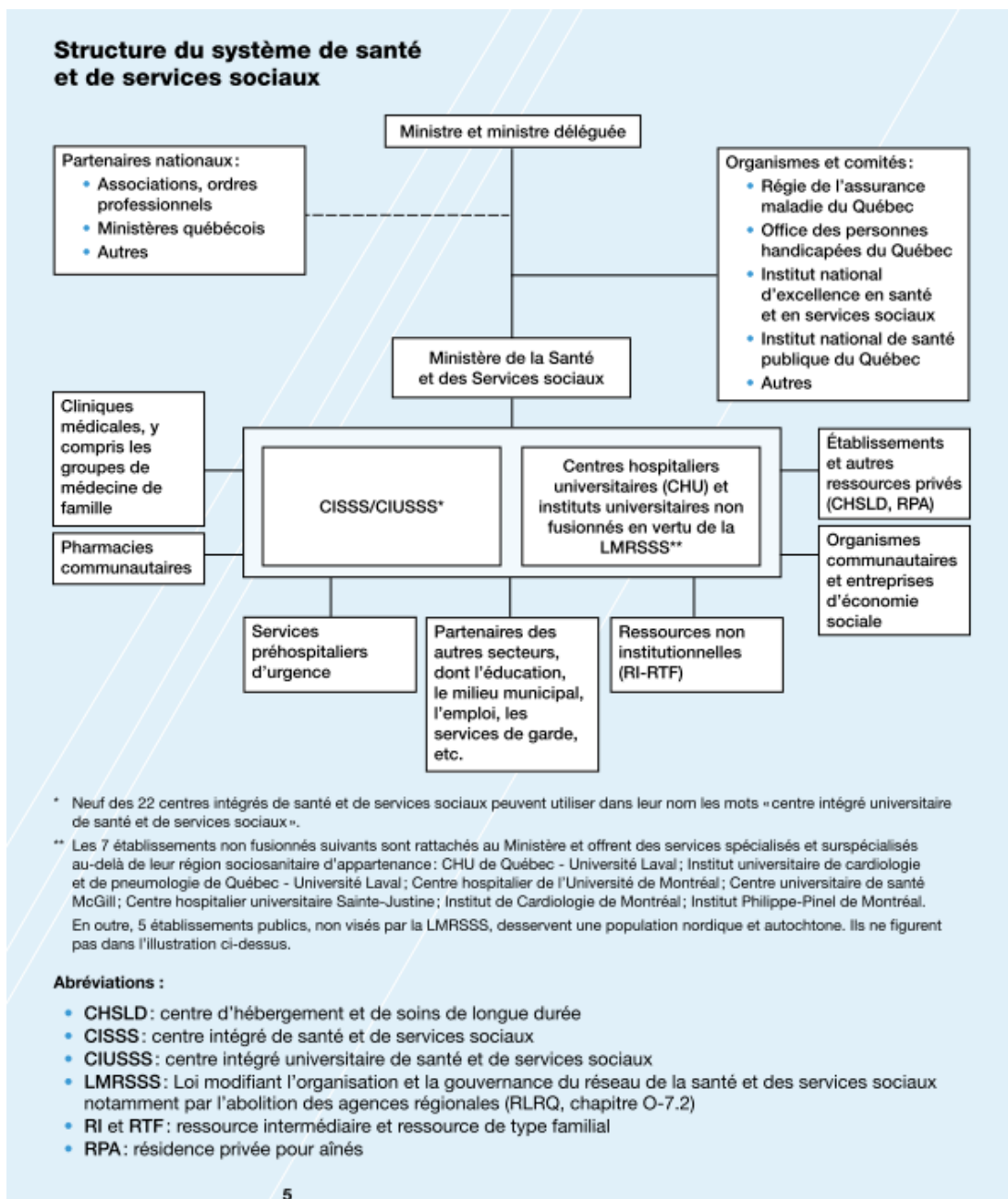
REPRÉSENTATION DES RESSOURCES POUVANT ÊTRE OU DEVENIR PARTIES INTÉGRANTES DE L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES

L'annexe A illustre la représentation des personnes ayant une interaction avec les stagiaires, directement ou indirectement, temporairement ou en permanence, tel que nous la percevons dans le contexte de cet essai.



ANNEXE B

STRUCTURE DU SYSTÈME DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX



Source: Gouvernement du Québec (2016b). *Le système de santé et de services sociaux au Québec. En bref*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.

ANNEXE C

LISTE DES PROFESSIONS SELON LE SECTEUR D'ACTIVITÉ

SANTÉ ET RELATIONS HUMAINES

Acupuncteurs
Audioprothésistes
Chiropraticiens
Criminologues
Conseillers et conseillères d'orientation
Dentistes
Denturologistes
Diététistes
Ergothérapeutes
Hygiénistes dentaires
Infirmières et infirmiers
Infirmières et infirmiers auxiliaires
Inhalothérapeutes
Médecins
Médecins vétérinaires
Opticiens d'ordonnances
Optométristes
Orthophonistes et audiologistes
Pharmaciens
Physiothérapie
Podiatres
Psychoéducateurs et psychoéducatrices
Psychologues
Sages-femmes
Sexologues
Techniciens et techniciennes dentaires
Technologistes médicaux
Technologues en imagerie médicale, en radio-oncologie et en électrophysiologie médicale
Travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux

ANNEXE D

LISTE DES FACILITATEURS ET DES OBSTACLES LES PLUS IMPORTANTS À LA RÉUSSITE

Facilitateurs	ÉESH	Sans SH	Obstacles	ÉESH	Sans SH
Services d'adaptation ⁸²	1) 33 % 2) 20 %		Mauvais professeurs	29 %	22 %
Bons professeurs	20 %	34 %	Cours: lourde charge de travail	19 %	19 %
Services d'adaptation ⁸³	1) 18 % 2) 17 % 3) 15 %		Difficultés causées par handicap/ incapacité	10 %	
Disponibilité des ordinateurs	13 %	4 %	Cours: niveau de difficulté	9 %	6 %
Cours: charge réduite	10 %		Gestion de temps/organisation	9 %	
Environnement du cégep	7 %	9 %	Horaire inadéquat	7 %	9 %
Centre d'apprentissage	7 %	6 %	Mauvaise santé	6 %	
Disponibilité du support/aide au cégep	7 %	8 %			
Amis		13 %	Barrière reliée au langage		10 %
Bibliothèque		11 %	Finances		8 %
Cours variété de choix		7 %	Emploi		8 %
Gestion temps /organisation		4 %			

Source: Adaptation de Nguyen, M.-N., Fichten, C.-S., Barile, M., et Lévesque, J.-A. (2006), Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.

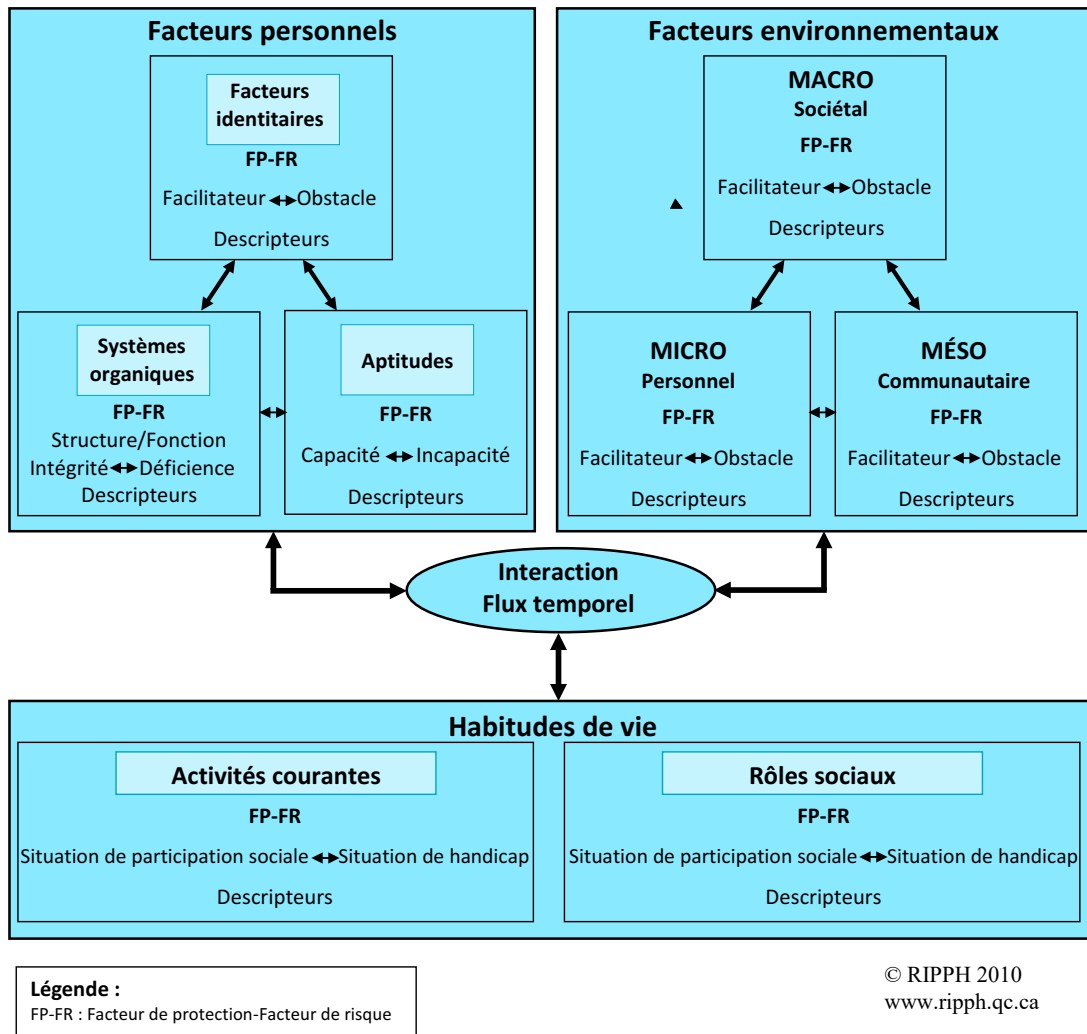
⁸² En général et pré registrariat

⁸³ Salle d'examen, temps supplémentaire, preneur de notes

ANNEXE E

MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP

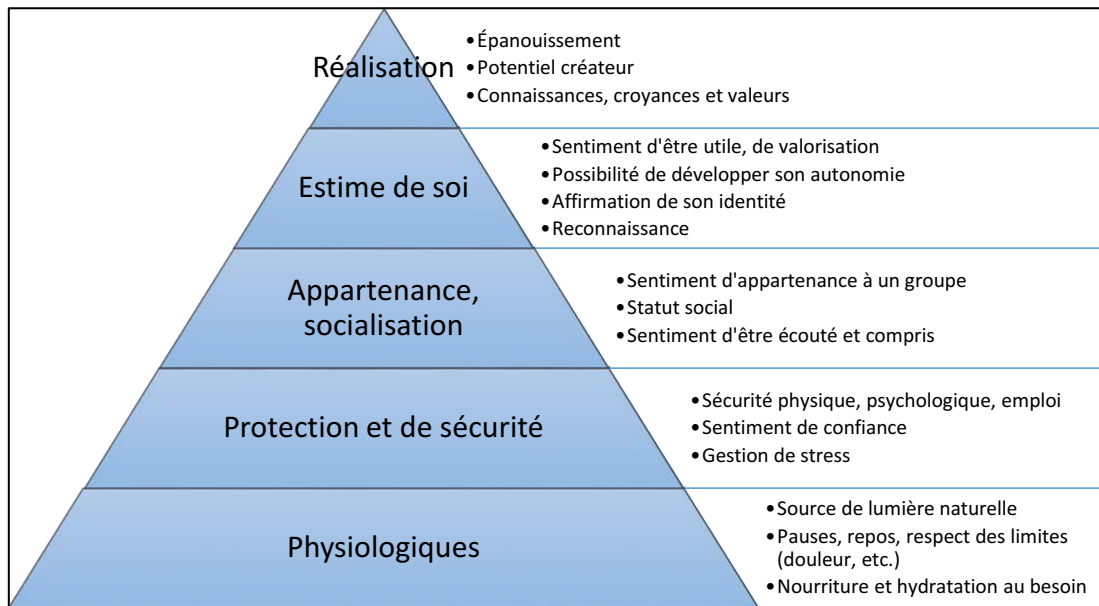
Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2) (Fougeyrollas, 2010)



Référence : FOUGEYROLLAS, Patrick (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 315 p.

ANNEXE F

ADAPTATION DU MODÈLE DES BESOINS HIÉRARCHISÉS DE MASLOW DANS UN CONTEXTE PROFESSIONNEL.

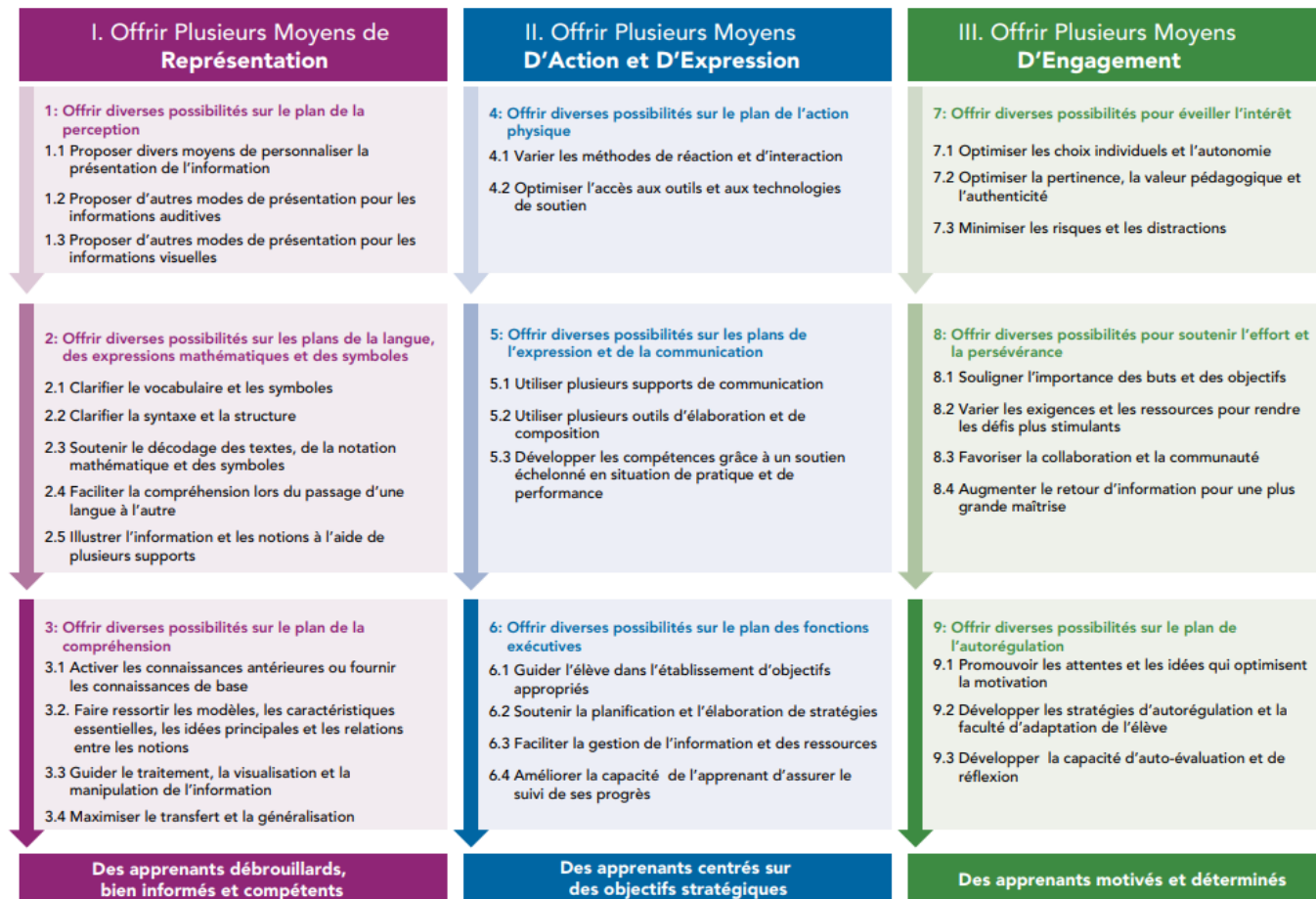


Source: Adaptation de Maslow, A.-H. (1943). A theory of human motivation. *Psychology review*, 50(4), 370.

ANNEXE G

LIGNES DIRECTRICES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE (2011, 2018)

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage





ANNEXE H **ATTITUDES DU PERSONNEL ENSEIGNANT FACILITANT LE SOUTIEN** **ET L'ENCADREMENT DE LA «CLIENTÈLE ÉMERGENTE»** **SELON LA RECHERCHE**

Sphère cognitive
Meilleure connaissance de la « clientèle émergente » par les enseignants des centres d'expertise désignés (centres d'aide) susceptibles d'avoir travaillé avec un plus grand nombre d'étudiants faisant partie de la cette clientèle
Meilleure connaissance des problématiques liées aux troubles d'apprentissage que celles en lien avec les troubles déficitaires de l'attention
Attitudes plus positives chez les enseignants qui ont plus de connaissances sur les handicaps que chez ceux qui sont moins bien informés
Attitudes plus positives à l'égard des personnes handicapées chez le corps professoral dans les modules d'enseignement que chez les enseignants d'administration et de sciences sociales
Sphère affective
Perception que les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale peuvent être soutenus et peuvent réussir
Attitudes plus positives envers les personnes handicapées manifestées par les membres du corps professoral féminin que par les membres du corps professoral de sexe masculin
Sphère comportementale
Appui plus fortement les mesures d'accommodement qui n'exigent pas nécessairement leur participation (plus de temps pour les examens)
Adaptation, dans une certaine mesure, de leur enseignement
Soutien pédagogique additionnel à ces élèves pour les aider à comprendre la matière enseignée
Peu de problèmes recensés quant à la gestion des comportements des étudiants ayant des troubles de santé mentale en classe

Source: Dion, M.C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente»*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi.

ANNEXE I

ATTITUDES DU PERSONNEL ENSEIGNANT FAISANT OBSTACLE AU SOUTIEN ET À L'ENCADREMENT DE LA «CLIENTÈLE ÉMERGENTE» SELON LA RECHERCHE

Sphère cognitive
Inquiétude quant à leur bas niveau de connaissance des étudiants qui ont un trouble d'apprentissage chez les enseignants
Souhait d'avoir plus de renseignements sur les troubles d'apprentissage et les mesures de soutien possibles
Manque de perfectionnement professionnel en lien avec cette nouvelle réalité
Manque de connaissances de base entourant le droit des ESH, les mesures d'accommodements et les services offerts aux ESH
Sphère affective
Réticence à l'idée d'accorder des mesures d'accommodement susceptibles de réduire les critères d'excellence scolaire
Sentiments moins positifs face à l'intégration des étudiants en difficulté chez les enseignants plus expérimentés que chez les enseignants moins expérimentés
Malaise et désarroi causés par les mesures d'accommodement et la différenciation pédagogique
Attentes plutôt faibles à l'égard de la « clientèle émergente »
Peu d'attente en ce qui a trait à l'obtention de bons résultats scolaires par ces étudiants
Sentiment d'incapacité à soutenir adéquatement ces étudiants ce qui entraîne, par la même occasion, de l'inconfort dans le milieu et des attitudes négatives
Sentiment d'impuissance
Sphère comportementale
Tendance plus faible à appuyer les mesures d'accommodement qui exigent leur participation comme de modifier la forme d'un examen ou de fournir des textes numérisés
Amplification et complexification de leur rôle et leur tâche de travail
Recours aux Services adaptés uniquement quand ils sont dépassés par les événements
Application concrète difficile des mesures d'intégration physique, sociale et pédagogique

Source: Dion, M.C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la «clientèle émergente»*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi.

ANNEXE J

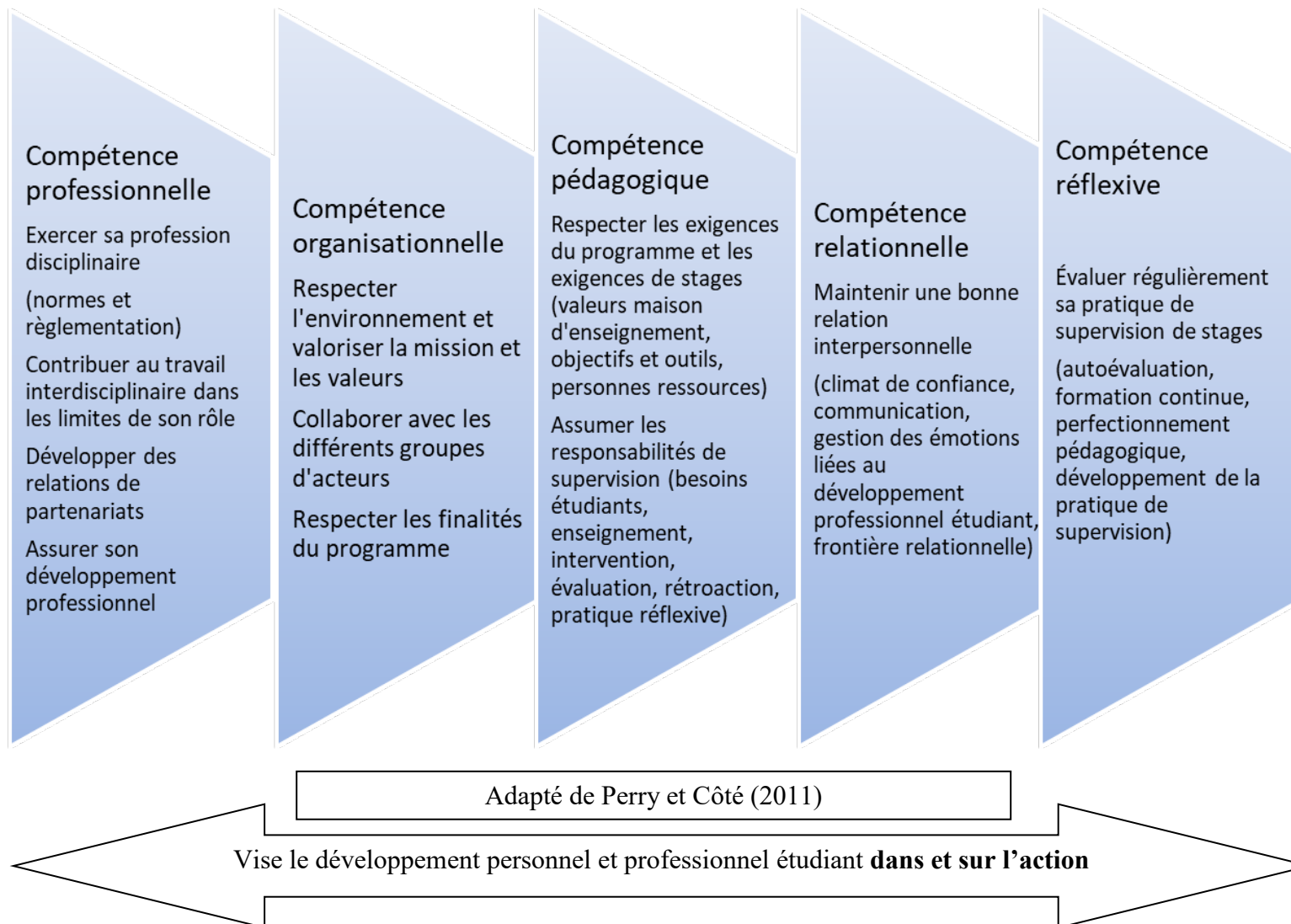
SYNTHÈSE DES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT PRUD'HOMME (2015)

Perspectives	Transmission	Apprenti	Développementale	Sollicitude	Réforme sociale
Axe	Communication des contenus de manière efficace	Modélisation des façons d'être et de faire	Développement cognitif et métacognitif de chacun	Développement de l'auto efficacité dans la confiance et la sécurité	Construction d'un monde meilleur
Engagement central enseignant	Contenu. Accumulation de connaissances	Contenu. Accumulation de connaissances	Élèves. Processus de construction de sens associé à un potentiel de développement	Élèves. Processus de construction de sens associé au concept de soi de l'élève	Élèves. Processus de construction de sens associé à la construction d'un monde meilleur
Importance	Matière, contenu Couvre tout le matériel du programme d'études	Environnement d'apprentissage. Tâches authentiques et signifiantes. Appropriation du contenu dans un contexte réel. S'approche des stages	Développement cognitif. Émergence de répertoire de plus en plus sophistiqué de façons de penser de l'élève. Connaissances antérieures. Exploration du dialogue. Relation élève-contenu (Travail que fait l'élève pour apprendre)	Apprentissage et concept de soi de l'élève. Relation enseignant-élève. Besoins affectifs de l'élève. Climat de confiance et de respect	Construction d'un monde meilleur. Réforme sociale au cœur de chaque aspect du travail. Situations pédagogiques au service du développement de citoyen engagé vers cet idéal
Rôle de l'élève	Apprendre	Apprendre	S'approprier de ressources pour atteindre le but fixé (connaissances-stratégies). Être actif dans le processus de résolution de problèmes.	Maintenir un certain contrôle et emprise sur son travail	Comprendre les savoirs dans des contextes variés
Implication enseignante	Organiser et structurer les connaissances	Qualité des tâches pour assurer la compréhension des connaissances à travers des situations authentiques. À partir du savoir-enseignant, illustrer les contenus à faire apprendre	Questionner pour susciter la réflexion et l'engagement cognitif. Proposer des situations problèmes. Guider les démarches d'investigation et de résolution de problèmes. Développer différentes façons de penser. Développer l'autonomie	Équilibrer les défis proposés/réconfort/bienveillance. Approche bienveillante	Agent de changement en quête d'impact sur la société pour accomplir sa mission d'enseignement. Associer les objectifs d'apprentissage à des changements concrets dont l'humanité a besoin
Difficultés enseignantes	Démuni face aux élèves qui ne comprennent pas le contenu enseigné	Création constante de situations signifiantes et authentiques	Éloignement du rôle d'expert pour éviter de donner les réponses aux élèves	Trop vouloir être aimé, Équilibre défi/réconfort, Épuisement	Élèves qui ne cherchent qu'à comprendre le contenu
Perspective du rôle	Dominant	Modèle et expert	Guide et accompagnateur	Guide-accompagnateur et facilitateur	Éducateur socialement engagé

Source: Adaptation de Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.) (p. 345-373). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).

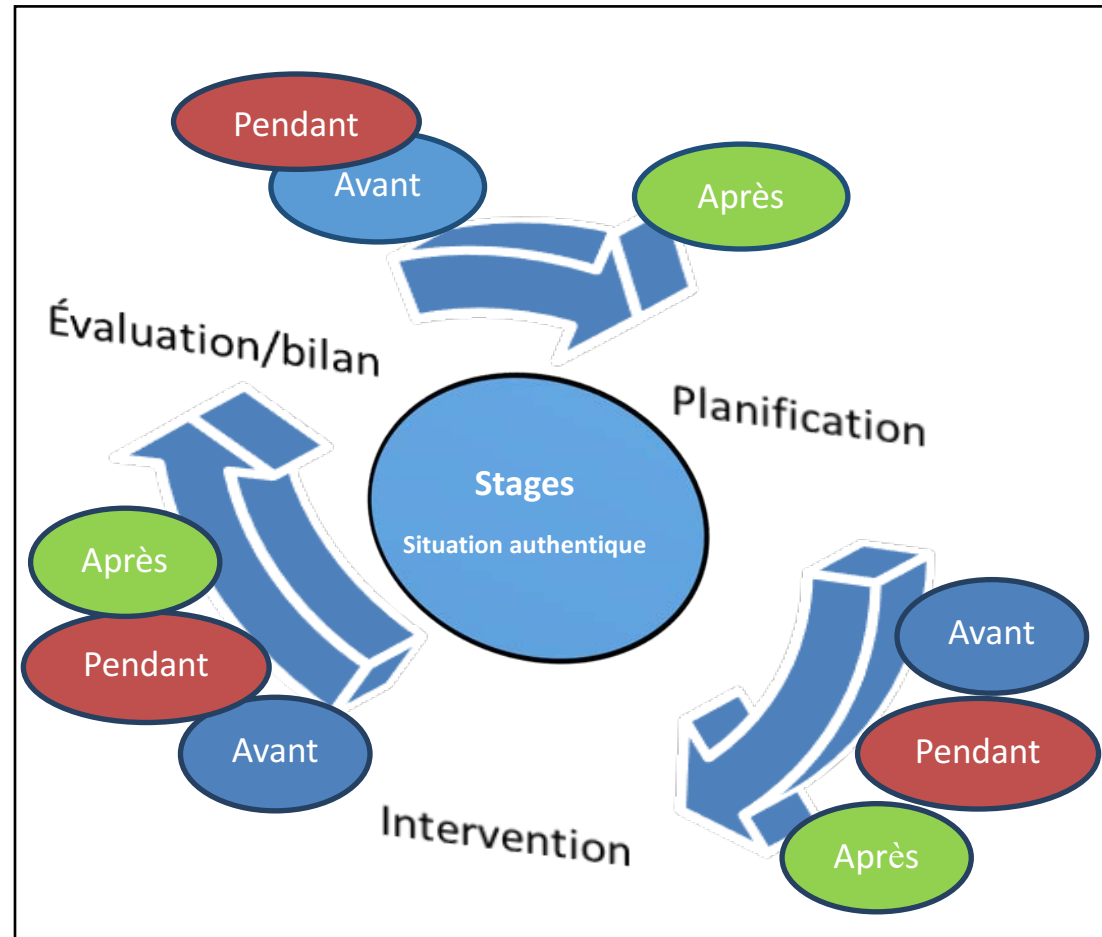
ANNEXE K

SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES REQUISES EN CONTEXTE DE SUPERVISION DE STAGES PERRY ET CÔTÉ
(2011)



ANNEXE L

CYCLE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN CONTEXTE DE SUPERVISION CLINIQUE



ANNEXE M

SYNTHÈSE DES PRINCIPALES DIMENSIONS ET DES COMPOSANTES PERMETTANT DE CONCEVOIR UN GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

Le tableau synthèse est inspiré de Martin (2012), Saint-Pierre (2016).

Dimensions	Composantes		Auteurs
Un guide d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> Les critères de conception d'un guide <p><i>Avec quoi?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> L'accessibilité des informations La concentration des informations La spécificité des informations 	<ul style="list-style-type: none"> Martel (2009, p. 106)
		<ul style="list-style-type: none"> Un objet permettant un processus de changement 	<ul style="list-style-type: none"> G. Bergeron (2015)
	<ul style="list-style-type: none"> L'approche privilégiée basée sur l'accompagnement réflexif <p><i>Dans quel contexte?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> «Soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances» «pratiques éducatives, moins directives et plus ouvertes à la différence des personnes» «pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme» «s'expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problèmes» «il n'y a pas d'obligation de résultat» 	<ul style="list-style-type: none"> Lafortune et Deadelin (2002, dans St-Germain, 2008, p. 199) Martel (2009, p. 18) Paul (2016, p. 7) Lane (2008, p. 107-108) St-Germain (2008, p. 28)
La structure du guide d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> La présentation générale du guide <p><i>Avec qui?</i> <i>Avec quels intérêts ou objectifs?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> À qui s'adresse le guide Son origine Les objectifs du guide L'approche privilégiée dans ce guide La structure du guide Conclusion, ressources, références 	<ul style="list-style-type: none"> Côté, 2009; Martel, 2009; Perry et Côté, 2011; Lane et al., 2012; Pilote, 2017
	<ul style="list-style-type: none"> Les éléments conceptuels <p><i>Avec quelles ressources?</i> <i>Dans quel contexte?</i> <i>Qui devrait faire quoi?</i> <i>Avec qui?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Les concepts d'une pédagogie de l'inclusion scolaire</i> <ul style="list-style-type: none"> L'inclusion 	<ul style="list-style-type: none"> AuCoin et Vienneau (2015); La Grenade et Trépanier (2017); Beaudoin (2013); Ducharme et Montminy (2015); Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015)

Dimensions	Composantes		Auteurs
• Les éléments conceptuels (suite)	• L'accessibilité à l'éducation		• Loiselle (2015); Maslow (1943); Raymond (2012; 2014)
	• Les accommodements raisonnables		• Ducharme et Montminy (2012, 2015)
	• La CUA		• CAST (2011, 2018)
	• La diversité étudiante • Le défi de l'adaptation		• Loiselle (2015); Raymond (2012; 2014)
	• Les besoins fondamentaux • L'autodétermination		• Maslow (1943) • Heutte, 2011; Moreau, 2015
	• <i>Le contexte de stages et ses enjeux dans les techniques de la santé</i> • Le contexte de stages • La supervision clinique • Les défis dans les techniques de la santé		• Chamberland et Hivon (2005); Gosselin (2010); Lane (2008); Lane <i>et al.</i> (2012); Loslier (2015); Ménard et Gosselin (2015); Paradis (2015); Villeneuve (1994)
	• <i>Des pratiques enseignantes dans une perspective inclusive</i> • L'attitude enseignante • La représentation sociale modèle d'Abric modifié qui dans un contexte de changement peut influencer le cours du processus inclusif • Perspectives de l'enseignement		• Gosselin (2010); Lussier et Gosselin (2015) • Dion (2013) • Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015 • Prud'homme (2015)
	• Les phases de l'enseignement • La planification		• L. Bergeron (2015) • Beaudoin, 2013; Dion, 2013; Kozanitis, 2015; Gosselin, 2010; Lussier et Gosselin (2015) • Vianin (2016)

Dimensions	Composantes		Auteurs
		<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention pédagogique dans une perspective inclusive • Le modèle de RAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Vianin (2016)
		<ul style="list-style-type: none"> • L'approche collaborative • La collaboration interprofessionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Beaumont, Lavoie et Couture (2011) • G. Bergeron (2015) • Klein (1990, dans D'Amour (1997)
		<ul style="list-style-type: none"> • La dimension de l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Leroux (2010); Ménard et Gosselin (2015); Vianin (2016)
	<ul style="list-style-type: none"> • Les fiches réflexives <p><i>Avec quels intérêts ou objectifs?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une pratique réflexive dans et sur l'action 	<ul style="list-style-type: none"> • Schön, 1987; Lane 2008, 2012; Lefebvre, 2015
		<ul style="list-style-type: none"> • Un changement de paradigme • L'appropriation d'un nouveau paradigme 	<ul style="list-style-type: none"> • St-Germain, 2008
		<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse réflexive exige une structure 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenoir (s.d.) • Perrenoud (2001, dans Lefebvre, 2015)

ANNEXE N
QUESTIONNAIRE DE VALIDATION
DE LA STRUCTURE ET DU CONTENU

QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DE LA STRUCTURE ET DU CONTENU

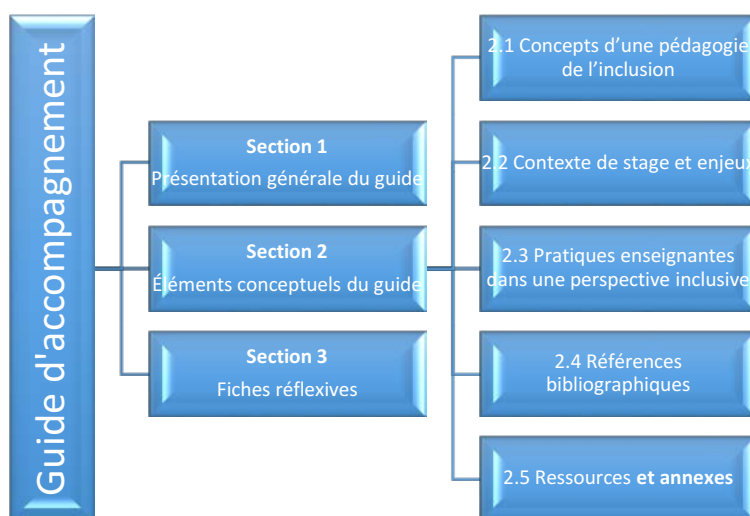
Dans le cadre de cet essai, nous poursuivons deux objectifs spécifiques:

- La conception d'un *Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial* (GAPI en stage),
- La validation de GAPI en stage.

Le moment est venu de procéder à l'étape de la validation. À cet effet, nous vous proposons de compléter, en tant que juge, le questionnaire numérique qui suit.

Structure du guide

Le guide comprend 86 pages, divisé en trois (3) sections. La section 1 fait référence à la présentation générale du guide. La section 2 est composée d'éléments conceptuels du guide. Cette section est subdivisée en cinq sous-sections. À noter que la sous-section «2.4 *Références bibliographiques*», ne fait pas partie du questionnaire. Finalement, la section 3 présente 7 fiches réflexives qui invitent les lecteurs à une analyse de leur pratique inclusive à propos des éléments conceptuels traités présents dans la section 2. La figure ci-dessous illustre la structure du guide.



Instructions

Les questions de validation concernent l’appréciation de chacune des trois (3) sections qui composent GAPI en stage. Pour faciliter la validation, chaque section du questionnaire correspond à la même section du guide. Vous retrouverez une section 4 au questionnaire qui nous permet de valider l’appréciation générale de GAPI en stage.

Vous êtes invités à prendre connaissance de l’ensemble du questionnaire avant de le compléter. Par la suite, nous vous proposons de répondre aux questions en suivant les directives, une section à la fois, en vous référant à la section correspondante de GAPI en stage.

DIRECTIVES D’UTILISATION du questionnaire numérique

1. Pour chacune des questions, veuillez répondre en choisissant le niveau d’appréciation.

1	2	3	4
Insatisfait	Plus ou moins satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait

2. Par la suite, il serait pertinent d'inscrire la ou les raisons qui justifie (nt) votre appréciation, dans la case «commentaires». Vos commentaires permettront de soutenir la validation.
3. Une section suggestions est disponible pour chaque question. Nous apprécierons toutes suggestions, elles permettront de bonifier le *guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial*.

Vous pouvez me contacter en tout temps pour toutes questions à l'adresse: manon.lessard2@usherbrooke.ca. Si vous désirez davantage d'informations, une rencontre (téléphonique ou Skype) peut être planifiée.

QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DE LA STRUCTURE ET DU CONTENU

SECTION 1 *du questionnaire*: Appréciation du contenu présenté dans la section 1, *Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial*. (P. 5 à 10)

Question 1	Section 1 du guide: Présentation générale du guide			
Selon vous quelle est votre appréciation de la pertinence des informations contenues dans cette section? Je juge les informations pertinentes.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 2	Section 1 du guide: Présentation générale du guide			
Selon vous quelle est votre appréciation de la clarté des informations dans cette section? Je juge les informations ... claires.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 3	Section 1 du guide: Présentation générale du guide			
Selon vous quelle est votre appréciation de la quantité d'information dans cette section? Je juge la quantité d'information	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			

SECTION 2 *du questionnaire*: Appréciation du contenu présenté dans la section 2, *Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial*. (P. 11 à 58)

Question 4	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide</i>: 2.1 Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion			
Selon vous quelle est votre appréciation de la pertinence des informations contenues dans cette section? Je juge les informations pertinentes.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 5	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide</i>: 2.1 Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion			
Selon vous quelle est votre appréciation de la clarté des informations dans cette section? Je juge les informations ... claires.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 6	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide</i>: 2.1 Conception d'une pratique pédagogique de l'inclusion			
Selon vous quelle est votre appréciation de la quantité d'information dans cette section? Je juge la quantité d'information	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 7	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide</i>: 2.2 Contexte de stage et enjeux			

Selon vous quelle est votre appréciation de la pertinence des informations contenues dans cette section? Je juge les informations pertinentes.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 8	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.2 Contexte de stage et enjeux			
Selon vous quelle est votre appréciation de la clarté des informations dans cette section? Je juge les informations ... claires.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 9	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.2 Contexte de stage et enjeux			
Selon vous quelle est votre appréciation de la quantité d'information dans cette section? Je juge la quantité d'information	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 10	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.3 Pratiques enseignantes dans une perspective inclusive			
Selon vous quelle est votre appréciation de la pertinence des informations	1	2	3	4
	Commentaires			

contenues dans cette section? Je juge les informations pertinentes.	Suggestions			
Question 11	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.3 Pratiques enseignantes dans une perspective inclusive			
Selon vous quelle est votre appréciation de la clarté des informations dans cette section? Je juge les informations ... claires.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 12	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.3 Pratiques enseignantes dans une perspective inclusive			
Selon vous quelle est votre appréciation de la quantité d'information dans cette section? Je juge la quantité d'information	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 13	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.5 Ressources et annexes			
Selon vous quelle est votre appréciation de la pertinence des informations contenues dans cette section? Je juge les informations pertinentes.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 14	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.5 Ressources et annexes			

Selon vous quelle est votre appréciation de la clarté des informations dans cette section? Je juge les informations ... claires.	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 15	Section 2 du guide <i>Éléments conceptuels du guide:</i> 2.5 Ressources et annexes			
Selon vous quelle est votre appréciation de la quantité d'information dans cette section? Je juge la quantité d'information	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			

SECTION 3 *du questionnaire*: Appréciation du contenu présenté dans la section 3, *Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial*. (P. 59 à 86)

Question 16	Section 3 du guide <i>Fiches réflexives</i>			
<p>Selon vous quelle est votre appréciation de la pertinence des informations contenues dans cette section?</p> <p>Je juge les informations pertinentes.</p>	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 17	Section 3 du guide <i>Fiches réflexives</i>			
<p>Selon vous quelle est votre appréciation de la clarté des informations dans cette section?</p> <p>Je juge les informations ... claires.</p>	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 18	Section 3 du guide <i>Fiches réflexives</i>			
<p>Selon vous quelle est votre appréciation de la quantité d'information dans cette section?</p> <p>Je juge la quantité d'information</p>	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			

SECTION 3 du questionnaire: Appréciation générale du *Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial*.

Question 19	Appréciation générale du guide			
Dans son ensemble, comment appréciez-vous la logique/cohérence de la présentation?	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 20	Appréciation générale du guide			
Dans son ensemble, comment appréciez-vous la cohérence de la structure du guide et des fiches réflexives au regard du rôle d'accompagnement?	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			
Question 21	Appréciation générale du guide			
En général, comment évaluez-vous l'intérêt que suscite ce guide pour stimuler l'adoption de pratiques pédagogiques de l'inclusion?	1	2	3	4
	Commentaires			
	Suggestions			

Merci infiniment pour votre précieuse collaboration.

Nous vous sommes reconnaissants du temps dans ce processus de validation.

Manon et Julie Lyne

ANNEXE O

GABARIT D'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

Le Gabarit d'entrevue est inspiré de Saint-Pierre (2016).

Ouverture:

Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté cette invitation. Cette entrevue est réalisée à la suite de votre participation au questionnaire de validation du GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT.

Durée: 15-30 minutes. Vous pouvez décider d'interrompre l'entrevue en tout temps si vous désirez clarifier les questions ou si vous avez besoin d'une pause.

Objectif: Valider vos perceptions concernant le *Guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stage en techniques de la santé au collégial*.

Section 1: Présentation générale du guide

À la suite de la validation du guide effectuée à l'aide du questionnaire, avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter?

Section 2: Éléments conceptuels du guide

À la suite de la validation du guide effectuée à l'aide du questionnaire, avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter?

Section 3: Fiches réflexives

À la suite de la validation du guide effectuée à l'aide du questionnaire, avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter?

Lors de cette entrevue, nous avons abordé les thèmes et validé leur position par rapport aux réflexions émises. L'avancement des connaissances et le cheminement réflexif réalisé sont alors possibles. En terminant l'entrevue, vous aimeriez ajouter d'autres éléments?

Remise de guide officiel après correction du guide

Clôture

Thèmes abordés (valider leur position par rapport aux réflexions émises. L'avancement des connaissances et le cheminement réflexif réalisé sont alors possibles).
Confidentialité: les données recueillies sont traitées de manière confidentielle.
Remerciements

ANNEXE P
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Lettre d'information / Formulaire de consentement

Participation à une étude ou projet de recherche, d'innovation ou d'analyse critique dans le cadre de la maîtrise en enseignement collégial.

Dans le cadre du programme d'études: *Maîtrise en enseignement au collégial* (MEC) Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA, je conduis une recherche développement. Vous êtes invités à prendre connaissance des informations attestées par Mme Julie Lyne Leroux, directrice du projet. Ce projet est libre de tout financement

1. Titre du projet:

Conception d'un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en techniques de la santé au collégial.

2. Chercheuse:

Manon Lessard, responsable de l'essai
Enseignante clinique à l'Hôpital Maisonneuve-Rosemont (HMR)
Téléphone HMR: 514-252-3400 (4213)
Téléphone: Radiodiagnostic, Collège Ahuntsic (514) 389-5921 (2752)
Adresse courriel: manon.lessard@collegeahuntsic.qc.ca

Direction de l'essai:

Julie Lyne Leroux, Ph. D. Professeure agrégée, Département de pédagogie, secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke.

3. Introduction:

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet d'essai. Avant d'accepter d'y participer, veuillez prendre le temps de le lire attentivement et assurez-vous d'en comprendre les renseignements. Ce document explique le but de l'essai, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients. Nous nous invitons à répondre au plus tard le **5 novembre 2017** pour nous manifester votre volonté d'y participer ou non. Je vous invite, en tant que responsable de l'essai, à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

4. Description du projet

Contexte du projet

La supervision de stage en milieu clinique présente un défi de taille pour les intervenantes et intervenants qui demeurent souvent face à eux-mêmes pour répondre à la complexe réalité de l'accompagnement de la diversité étudiante. À partir d'une approche réflexive, ce guide d'accompagnement invite à se questionner sur les pratiques pédagogiques des intervenantes et intervenants au regard d'une pédagogie de l'inclusion.

Question générale de l'essai

Comment mettre en œuvre un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion s'adressant à des intervenantes et intervenants en stages dans un programme en techniques de la santé au collégial?

Objectifs de l'essai:

1. Concevoir un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et intervenants en stages d'un programme en techniques de la santé au collégial.
2. Valider le guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et intervenants en stages d'un programme en techniques de la santé au collégial.

Méthodologie utilisée

Cette recherche développement permet de recueillir des données qui serviront à valider et à bonifier le guide d'accompagnement. Quatre juges experts sont invités à participer à la collecte de données. Elles et ils sont soit professeure-professeur, conseillère-conseiller pédagogique, chargée-chargé de cours à l'Université de Sherbrooke. Tous ont une expertise en accompagnement d'enseignantes et enseignants au collégial. Un questionnaire numérique comprenant 21 questions et une courte entrevue individuelle semi-dirigée sont prévus. Cette collecte de donnée se fait à l'aide de trois instruments.

Période et durée de la collecte de données et nature de la participation:

La collecte de données se fera selon l'échéancier suivant. Dans un premier temps, vous êtes invités à répondre et à retourner le questionnaire de validation format numérique. Le questionnaire doit être retourné avant le 15 septembre 2017.

Dans un deuxième temps, vous serez sollicité pour participer à une courte entrevue semi-dirigée individuelle, soit en présence, soit via un médium numérique, d'une durée de 15 à 30 minutes entre septembre et octobre 2017. À l'entrevue, vous serez invités à compléter les informations mentionnées dans le questionnaire.

5. Avantages liés à la participation, bénéfices

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. En plus de réfléchir à sa pratique professionnelle, la participation contribuera grandement à l'avancement des connaissances au sujet de la diversité étudiante et au développement d'une pratique pédagogique de l'inclusion en stages.

6. Risques ou inconvénients possibles

Nous estimons que ce type d'essai représente un risque minimum. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est octroyée. Seul le temps prévu pour le questionnaire et l'entrevue peut générer un inconvénient pour les juges. Afin de limiter vos déplacements, l'entrevue individuelle peut avoir lieu de la façon qui vous convienne le mieux, soit en présence au Collège Ahuntsic, soit au campus Longueuil de l'Université de Sherbrooke ou via un médium numérique, entre le mois septembre et octobre 2017. En tant que juge à l'étude, vous pourrez donc choisir le lieu et le moment de la rencontre. Ainsi, je me présenterai en tant que responsable de l'étude. Je ne serai pas le juge de vos propos, mais plutôt la chercheuse qui dirige l'entrevue. Le but est de pouvoir soutirer des informations pertinentes, en établissant une relation interpersonnelle appropriée⁸⁴. La thématique, l'objet et les finalités de l'étude seront

⁸⁴ Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec: Presse de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

expliqués de façon précise avec concision, pour rendre très explicite l'expérimentation envisagée par cet essai.

7. Vie privée, confidentialité et conservation des données

Les données nominatives des juges seront codées, afin de ne pouvoir identifier les personnes. Les données brutes, dossiers et résultats seront préservés dans des classeurs sous clé à l'extérieur du collège, pour une période de cinq ans. Seule la chercheuse y aura accès. La clé de codage sera conservée séparément des autres données. Les formulaires de consentement et les fichiers audio utilisés lors des entrevues individuelles semi-dirigées seront détruits cinq ans après le dépôt de l'essai. La chercheuse et la seront les seules personnes à avoir accès aux données brutes. Les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe. Le consentement signé par les juges implique, que ces dernières et ces derniers acceptent que la responsable de l'essai utilise les données et résultats à l'intérieur d'un essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, pour des articles, conférences ou communications scientifiques, à la condition, que les informations divulguées ne puissent en aucun cas, permettre l'identification des juges. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles précédemment décrites dans le présent document.

8. Compensation et dépenses

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est octroyée pour le temps et les déplacements occasionnés par la participation au projet. Toutefois, une copie de l'essai et du guide vous seront transmis à la suite de la correction finale.

9. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudices de quelques natures que ce soit. En tant que juge, vous pouvez aussi refuser de répondre à certaines questions, ceci sera sans conséquence pour les personnes concernées.

10. Personnes ressources

Pour toute question scientifique, je vous invite à me contacter. Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez contacter Julie Lyne Leroux directrice d'essai et responsable du programme de maîtrise à l'adresse julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

Votre signature atteste que vous avez lu et clairement compris le présent formulaire, les renseignements et documents d'information concernant votre participation au projet: «Conception d'un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et intervenants en stages en techniques de la santé au collégial».

J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet et je m'engage à respecter la confidentialité des informations qui seront recueillies dans le cadre de la présente étude dont la chercheuse principale est Manon Lessard. Par ce fait, je m'engage à ne pas dévoiler les propos recueillis ou tenus lors des rencontres et à garder confidentielles, les informations relatives aux conversations tenues lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée, ainsi que les perceptions présentées lors de ce projet d'essai.

Merci pour votre précieuse collaboration.

Nom de la participante ou du participant: _____

Signature de la participante, du participant: _____

Date: _____

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je certifie

- a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement
- b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse: _____

Signature: _____

Date: _____

ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par: Manon Lessard

Nom de la directrice d'essai: Julie Lyne Leroux

Signature: _____

Date: _____

performa@usherbrooke.ca

ANNEXE Q
GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

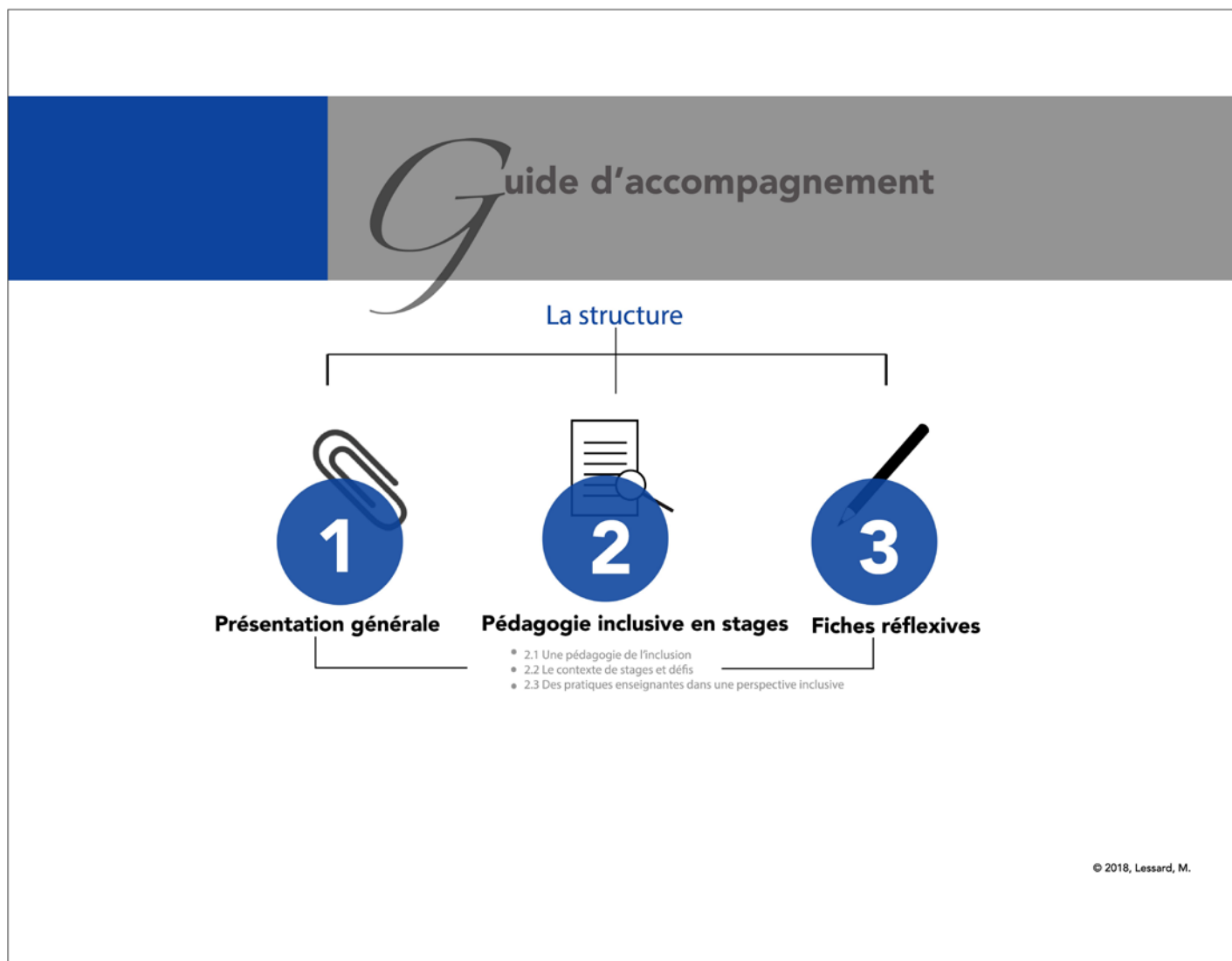
Grille d'analyse des données qualitatives		
Indicateurs	Commentaires	Suggestions
Présentation générale du guide		
Éléments conceptuels du guide		
Fiches réflexives		
Appréciation générale du GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT		
Appréciation générale		
Principales améliorations		

ANNEXE R

**GAPI EN STAGES: GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT BASÉ SUR UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION POUR DES
INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS EN STAGES EN TECHNIQUES DE LA SANTÉ AU COLLÉGIAL**

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT BASÉ SUR UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION POUR
DES INTERVENANTS EN STAGES EN TECHNIQUES DE LA SANTÉ AU COLLÉGIAL







Être spécialiste de contenu pourrait laisser entendre qu'il est simple de transposer l'expertise disciplinaire à un rôle de supervision de stages en milieu clinique. Toutefois, l'isolement vécu à travers cette réalité complexe qu'est l'accompagnement de la diversité étudiante en stages peut présenter un défi de taille. Comme ce rôle est fondamental à plusieurs égards, nous proposons un outil d'autoformation donnant accès à des réflexions pour l'ensemble des intervenantes et des intervenants qui s'intéressent à la supervision des stages.

Dans le but d'entreprendre un cheminement autodidacte, la lecture du guide d'accompagnement peut être réalisée de manière continue ou section par section, en tenant compte ou non de leur ordre. Tout au long de cette lecture, les deux objectifs proposés traitent de la posture enseignante et de notre préoccupation à soutenir le développement de pratiques pédagogiques qui sont au cœur d'une pédagogie de l'inclusion.

Les objectifs du guide³

1 Définir, consolider ou confirmer sa posture au regard des concepts d'une pédagogie de l'inclusion.

- L'établissement d'une relation pédagogique de confiance sécurisante;
- La mobilisation des ressources enseignantes dans une approche collaborative;
- La clarification des intentions pédagogiques;
- L'exploration de pratiques enseignantes diversifiées;
- La gestion du groupe en milieu clinique et la gestion du stage;
- La contribution au développement d'une attitude enseignante inclusive, d'ouverture et d'empathie.

08

2 Soutenir le développement d'une pratique pédagogique réflexive⁴ pédagogique inclusive en contexte de supervision clinique de stages

- Une pratique centrée sur les stagiaires, l'environnement et les activités;
- La reconnaissance des obstacles à l'accessibilité et à l'apprentissage;
- La prise en compte des attentes et besoins étudiants;
- La valorisation des forces étudiantes;
- L'activation des ressources internes et externes étudiantes;
- L'optimisation du plein potentiel étudiant.

³ Inspirés de G. Bergeron, 2015; de Lane et al., 2012.

⁴ Pour Schön, cette pratique demande d'analyser l'action professionnelle en étudiant la démarche enseignante via un questionnement sur les raisons de l'agir, dans le but d'en tirer des apprentissages (Lefebvre, 2015).








D'autres défis sont hybrides, on n'a qu'à penser à la concertation départementale assurant les transitions, la cohérence pédagogique, l'organisation et la gestion des stages, etc.

Qu'ils soient structurels ou liés à l'aspect individuel, les différents contextes demandent des ajustements qui peuvent avoir un impact important sur l'atteinte des objectifs et la réussite étudiante des stages.

2.2.2 Des défis liés au milieu clinique

Les défis peuvent également relever de l'environnement. En milieu clinique, les intervenantes, les intervenants et les stagiaires sont confrontés aux **réalités du monde professionnel**. Le tableau suivant en expose quelques-unes.

	Type d'établissement Universitaire Régional Communautaire Clinique privée
	Disponibilité des milieux cliniques Convoités par différents milieux et niveaux scolaires Convoités par plusieurs stagiaires Liée à la notoriété du milieu Liée à l'accès à des équipements à la fine pointe de la technologie
	Climat de travail du milieu clinique Débit et rythme de travail Horaires variables Pénurie de personnel
	Type de population desservie Séjour de courte ou de longue durée Situation socio-économique Spécialisation (pédiatrie, gériatrie, traumatologie, etc.)
	Arrimage avec l'enseignement Adéquation entre les notions théoriques et les pratiques du milieu clinique Attentes souvent élevées en regard de la compétence des stagiaires Salle d'études, espaces de détente Accès à des équipements informatiques

23



Je débute ma réflexion en complétant la fiche réflexive 1 à la page ... ou clique ici pour laisser des traces ... (Hyperlien)



Je garde en tête que...

Les établissements d'enseignement et de ce fait, les gens qui y œuvrent, « ne peuvent refuser d'admettre un étudiant en situation de handicap qui satisfait aux conditions d'admission du programme d'enseignement sollicité, ni refuser de lui offrir les services éducatifs » (Ducharme et Montminy, 2012), sans que l'on parle de discrimination. Cet énoncé me faire prendre conscience que la portée de ce qui pourrait être caractérisé comme de la discrimination se rend jusqu'à l'attitude des enseignantes et enseignants qui accueillent ces étudiantes et étudiants dans leurs classes.

11 Sources <https://pixabay.com/fr/fr/C3%A9dical-la-sant%C3%A9-m%C3%A9dicaux-m%C3%A9decine-908437/>; <https://pixabay.com/fr/m%C3%A9decin-%C3%A9chographie-ipad-h%C3%B4pital-1807475/>; <https://pixabay.com/fr/m%C3%A9decin-m%C3%A9dical-m%C3%A9dicaux-m%C3%A9decine-40891/>; <https://pixabay.com/fr/fr/C3%A9thoscope-enqu%C3%AAtre-examiner-R%C3%A8che-562567/>

Fiche 4

La planification des stages

Les questions suivantes permettent de débiter une démarche d'analyse réflexive pour favoriser le développement d'une pratique enseignante inclusive en stages. Ces pistes visent à explorer les sphères cognitive (Qu'est que je sais ou comprends?), affective (Qu'est-ce que je vis, je ressens?) et comportementale (Quels gestes je pose?) lors de la planification ?

Planification Questions d'analyse réflexive 1.1 Ma posture	Section 1 Sphère cognitive
<p>1.1.1 Quel est mon degré de connaissance quant aux défis liés au milieu clinique ? Au besoin, je consulte les sections 2.2.1</p> <p>1.1.2 Quels aspects des compétences professionnelles sont une force pour moi et me permettent de développer ma pratique dans une perspective inclusive lors des prochains stages ? Au besoin, je consulte la section 2.2.4</p> <p>1.1.3 Dans quelle mesure ma perspective d'enseignement oriente mes choix quant aux interventions pédagogiques et aux évaluations ? (exemple : perspective de sollicitude, je prévois à l'horaire des moments de qualité avec chaque stagiaire. ...) Au besoin, je consulte la section 2.3</p>	



Planification Questions d'analyse réflexive 1.2 Ma posture/milieu	Section 1 Sphère cognitive
<p>1.2.1 Qu'est-ce que je connais de la politique institutionnelle concernant les services d'aide à la réussite qui me permettrait de planifier la transition milieu scolaire-milieu d'unique ? (le contenu, son application, ...)</p> <p>1.2.2 D'où proviennent les obstacles à l'apprentissage dans le milieu clinique? (comportementaux, organisationnels ou structurels, architecturaux ou physiques et technologiques et les obstacles à la communication et à l'accès à l'information, caractéristique de la population desservie, lieu physique, contexte relationnel ...)</p> <p>Au besoin, je consulte la section 2.1.2</p> <p>1.2.3 Quelles mesures d'accommodement raisonnable utilisées en milieu scolaire serait applicables ou nécessairement utiles dans le contexte de stages? (ressources matérielles et humaines disponibles, mise à niveau, prolongation du stage, suspension temporaire, tutorat, etc.) ?</p> <p>Au besoin, je consulte la section 2.1.3</p>	
Planification Questions d'analyse réflexive 1.3 Ma posture/ stagiaire	Section 1 Sphère cognitive
<p>1.3.1 Quelles sont les aspects positifs et les forces des différentes catégories socioculturelles étudiantes qui permettraient de planifier des actions pédagogiques?</p> <p>Au besoin, je consulte la section 2.3.2</p> <p>1.3.2 Qu'est-ce qui permettrait de conscientiser les stagiaires sur les défis liés aux stages, avant leur arrivée (objectifs de stages établis par eux, bilan des savoirs, attentes du milieu, niveau de performance, type d'établissement, etc.)?</p> <p>Au besoin, je consulte la fiche 1</p> <p>1.3.3 De quelle manière les besoins étudiants peuvent influencer ma pratique?</p> <p>Au besoin, je consulte la section 2.1.1</p>	